

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL
CAMPUS PORTO ALEGRE

MESTRADO PROFISSIONAL EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

SINARA CRISTIANE TRES SOARES

**AUTONOMIA MORAL NO TRÂNSITO: É POSSÍVEL CONTRIBUIR A PARTIR
DE UM CURSO DE CURTA DURAÇÃO?**

PORTO ALEGRE
2020

Sinara Cristiane Tres Soares

**AUTONOMIA MORAL NO TRÂNSITO: É POSSÍVEL CONTRIBUIR A PARTIR
DE UM CURSO DE CURTA DURAÇÃO?**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, como requisito parcial.

Orientadora: Márcia Amaral Corrêa Ughini
Villarroel

Coorientador: Marcelo Augusto Rauh Schmitt

Porto Alegre
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S676a

Soares, Sinara Cristiane Tres.

Autonomia moral no trânsito: é possível contribuir a partir de um curso de curta duração? / Sinara Cristiane Tres Soares; orientadora: Márcia Amaral Corrêa Ughini Villarroel; coorientador: Marcelo Augusto Rauh Schmitt. – Porto Alegre: 2020.

188 f.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre. Mestrado Profissional em Informática na Educação (MPIE). Porto Alegre, 2020.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Márcia Amaral Corrêa Ughini Villarroel.
Coorientador: Prof Dr: Marcelo Augusto Rauh Schmitt .

1. Informática na Educação 2. Educação no trânsito. 3. Desenvolvimento moral. 4. Ensino híbrido. I. Villarroel, Márcia Amaral Corrêa Ughini, orientadora. II. Schmitt, Marcelo Augusto Rauh, coorientador. III. Título

CDU: 37:004

O bem é, então, o equilíbrio entre a sociedade e os indivíduos, conservando-se mutuamente; o mal, o desequilíbrio.
(FREITAS, 2003, p. 56)

Dedico esta dissertação ao meu esposo Eleandro e ao meu filho Lorenzo, pelo amor envolvido em nossas vidas. Também dedico à memória de meu pai, Clóvis José Tres e de meu irmão Daniel Tres. Ambos foram parte importante desse processo de escrita e elaboração, e estiveram presentes em meus pensamentos durante essa construção. Meu pai pela serenidade, perseverança e força. Meu irmão por me mostrar o quanto a vida precisa ser vivida intensamente. A dor da perda de vocês por acidente de trânsito, também me acompanhou. Espero poder contribuir para evitar que algumas famílias passem pela mesma dor.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a quem nos presta algum auxílio, nos oferece algo de que precisamos, nos traz algum alento... chegando nessa etapa, de finalização da dissertação comecei a pensar o quanto e a quem tenho a agradecer... são tantos.

Ao meu amado Lorenzo, por trazer luz, sapequice e alegria para minha vida. Pelo amor que nos envolve e pelos vários, “só um pouquinho, filho” que teve que ouvir para que eu pudesse concluir uma frase, ou parágrafo.

Ao Eleandro, meu amor, por estar por perto, pela parceira, por participar das minhas conquistas, das minhas perdas, das dores e alegrias, pelo respeito, amor e compreensão, e por me tirar da cadeira da escrita de vez em quando. As caipiras e bebidinhas também ajudaram bastante, amor. Muitas vezes no caminho senti vontade de me dedicar menos aos estudos e mais à nossa família. Obrigada por existirem, sem vocês não teria a mesma força para seguir nas lutas.

Aos familiares; especialmente minha mãe, avó, e tia Fofa pelo exemplo de força e amor; por compreenderem minha ausência e torcerem pela minha vitória, por serem minha família. Mãe, tua força por estudar depois dos filhos também foi inspiração para que eu aceitasse esse desafio. Vó, tuas torradas de manhã durante a faculdade eram um carinho inesquecível e com certeza teu olhar sobre o meu potencial me influenciou a chegar aqui. Tia, tuas caronas nunca foram só caronas, e teu ouvido compreensivo e sempre na tentativa de contribuir para minha felicidade são bênçãos me acompanhando em qualquer momento da vida. Clara, espero merecer ser alguém a te inspirar nos estudos, mas para ir além.

Às minhas amigas, irmãs emprestadas, e ainda vizinhas, Candice e Saeka, pelos pães, bolos, cucas, cafés, por me permitirem fazer parte de suas vidas e me apoiarem das mais diversas maneiras. Vocês são um presente que o Villa Serena reservou para mim.

Pelo acesso ao ensino público, de qualidade, ao IFRS, e pela riqueza de vivências possibilitadas, dos amigos conquistados nesse espaço e tempo e pelas tantas aprendizagens que levo comigo tanto em minha vida profissional, quanto pessoal.

Pela acolhida, pelo carinho em todos os contatos, pela oportunidade de desenvolvimento pessoal, pois minha evolução nesse processo foi das mais diversas ordens, agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Márcia Amaral Corrêa de Moraes Ughini Villarroel. Obrigada pelos inúmeros áudios e mensagens de WhatsApp - não foi à toa que ele veio parar no corpo dessa dissertação - e por me orientar nessa caminhada de modo tão afetuoso.

Pelo olhar analítico e me auxiliando nos caminhos da informática, que eram tão novos para mim, ao Prof. Dr. Marcelo Augusto Rauh Schmitt, meu co-orientador.

Às professoras da banca, Profa. Dra. Silvia Bertagnoli; Profa. Dra. Ana Sara Castaman e à Dra. Caroline Bohrer do Amaral pela participação desde a qualificação do projeto; pela forma com que compartilharam seus conhecimentos e experiências de pesquisa e por enriquecerem esta dissertação. À Caroline, ainda acrescento a gratidão pelas trocas no meio do caminho e no ambiente de trabalho.

Aos colegas do mestrado, da turma de ingresso em 2018, pelas trocas, aprendizagens, solidariedade, cooperação e amizade, em especial, à Fran, Bruno, Rafa e Calebe, vocês têm lugar no meu coração pra sempre.

Aos colegas de trabalho, que são muitos e todos de algum modo participaram disso tudo, mergulhando em algumas ideias que levava do mestrado ao trabalho, aceitando os desafios da inserção da informática na educação e realmente alterando nosso contexto de trabalho e nossas ações educativas. Ainda destacando a Taciana e Cândida pelas contribuições na leitura e opinião. A Sinara de 2018 não tinha ideia do quanto seu trabalho mudaria até 2020.

À minha mais que colega de trabalho, amiga, irmã, Renata Dotto Cidade, por estar ali, por se colocar como apoio em muitos momentos, pela disposição em conversar e trocar ideias ao longo desse processo.

Ao DETRAN/RS, pela oportunidade de qualificação e às minhas chefias, que mudaram no período, Chefe Laís, a Diretora da Escola, Carla, João e Ivana, meus coordenadores, pela autorização para me afastar parcialmente de minhas atividades, pelo incentivo e compreensão, além do apoio para as ideias mirabolantes que chegavam.

RESUMO

A presente dissertação busca investigar como um curso híbrido de curta duração, embasado no modelo pedagógico relacional, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral de adultos no trânsito. A pesquisa foi realizada na Escola Pública de Trânsito (EPT) do Departamento Estadual de Trânsito do Rio Grande do Sul (DetranRS), a qual promove um curso para pessoas que cometeram crimes de trânsito e possuem direito à transação penal, a partir de um modelo mais próximo da pedagogia diretiva. A metodologia empregada para a pesquisa foi o método experimental, por meio da aplicação de dois modelos de curso, em dois grupos. O grupo experimental (GR), participou de um curso – o qual se configurou na variável independente do experimento - com metodologia de Ensino Híbrido (EH), sendo composto de dois encontros presenciais de quatro horas, além de atividades *online*, apoiadas no *mobile learning*, associado ao uso do aplicativo WhatsApp. O referido curso, baseado no modelo pedagógico relacional, utilizou como principal fonte teórica para a elaboração da aula os conhecimentos apresentados por Piaget sobre desenvolvimento moral. No grupo controle (GD), foi mantida a metodologia de ensino tradicional, diretiva, já utilizada na EPT. O instrumento para coleta de dados constituiu-se de dois questionários que foram aplicados em ambos os grupos, sendo um antes do início das aulas (questionário 1 - Q1) e outro ao final (questionário 2 - Q2). Também foram consultadas as infrações dos sujeitos, comparando-se os 6 meses anteriores e posteriores à participação no curso. Os resultados apresentados indicam, dentre os fatores de um curso de curta duração que podem contribuir para o desenvolvimento moral no trânsito, a aplicação de um modelo pedagógico relacional, no qual as interações têm papel fundamental para a promoção da descentração dos sujeitos e, portanto, de um caminho de aproximação rumo à autonomia moral no trânsito. Além disso, o uso do WhatsApp como recurso didático, ampliou as oportunidades de intervenção junto ao público, permitindo a continuidade do processo educativo entre um encontro e outro, sem a necessidade dos tradicionais ambientes virtuais de aprendizagem, que, por vezes, podem interferir na adesão às propostas educativas.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral, Educação para o trânsito, Modelo Pedagógico Relacional, Ensino Híbrido, *M-learning*, WhatsApp.

ABSTRACT

The present dissertation seeks to investigate how a short term hybrid class, based on the relational pedagogical model, could contribute for the development of the moral autonomy of adults in transit. The research was executed on the Public School of Traffic (EPT) of Rio Grande do Sul State Traffic Department (DetranRS), which promotes a class for people who committed transit crimes and have the right to a penal transaction, starting on a model closest to directive pedagogy. The methodology used for this research was the experimental method, through the application of two models of class, in two different groups. The experimental group (EG), participated on one class- which configured itself on the independent variable of the experiment- with the methodology of the hybrid teaching (HT), being composed of two 4-hour face-to-face meetings, besides the online activities, supported on mobile learning, through the use of WhatsApp. The referred class, based on the relational pedagogical method, used as main theoretical source to the elaboration of the class the knowledges presented by Piaget about moral development. In the control group (CG), it was maintained the traditional teaching methodology, directive, already used on EPT. The instrument to collect data was formed by two questionnaires that were applied in both groups, being one before the beginning of class (Questionnaire 1- Q1) and the other one at the end (Questionnaire 2 –Q2). There were also consulted the infractions of the subjects, comparing the six months before and after the participation on the class. The results presented indicates that among the factors of a short course that contribute to moral development in transit, the application of a relational pedagogical model, in which interactions play a fundamental role in promoting the decentralization of subjects and, therefore, a path of approximation towards moral autonomy in transit. Besides that, the use of WhatsApp as a didactic resource, amplified the opportunities of intervention towards the public, allowing the continuity of the educational process between the meetings, without the necessity of the traditional virtual environments of learning, which, sometimes, could interfere in the adherence of the educational proposals.

Key-words: moral development, transit education, relational pedagogical model, hybrid teaching, M-learning, WhatsApp.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Buscas nas dissertações dos últimos 5 anos na CAPES.....	27
Tabela 2- Buscas nas dissertações de 2014 a 2019 na BDTD	28
Tabela 3 - Exemplo de rotação por estações através do WhatsApp.....	79
Tabela 4 - Respostas à pergunta sobre a consequência de descumprir a lei quando não é penalizado ou sofre acidente GR	119
Tabela 5 - Respostas à pergunta sobre a consequência de descumprir a lei quando não é penalizado ou sofre acidente GD	121
Tabela 6 - Infrações dos sujeitos por natureza e grupo do estudo.....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caso júri simulado.....	87
Quadro 2 - Decisão judicial proferida	88
Quadro 3 - Roteiro introdutório para a rotação por estações	89
Quadro 4 - Dilemas morais apresentados nas estações	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Acidentes com vítimas fatais no RS e meta estabelecida pelo ONU para a Década 2011 a 2020	23
Gráfico 2 - Idade dos participantes do Grupo Relacional	95
Gráfico 3 - Idade dos participantes do Grupo Diretivo	95
Gráfico 4 - Estado civil dos participantes do Grupo Relacional	96
Gráfico 5 - Estado civil dos participantes do Grupo Diretivo.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP -	Aplicativo
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEST-	Centro de Educação e Segurança no Trânsito
CFM -	Conselho Federal de Medicina
CNH –	Carteira Nacional de Habilitação
CONTRAN –	Conselho Nacional de Trânsito
CRP/RS -	Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul
CTB –	Código de Trânsito Brasileiro
DetranRS –	Departamento Estadual de Trânsito do Rio Grande do Sul
DPVAT -	Danos Pessoais por Veículos Automotores Terrestres
EDTEC -	Escala de Desempenho em Tecnologia
EH –	Ensino Híbrido
EPT –	Escola Pública de Trânsito
GC –	Grupo controle
GE –	Grupo experimental
IBOPE -	Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística
<i>M-learning -</i>	<i>Mobile learning</i>
MEC –	Ministério da Educação
MGTS –	Movimento Gaúcho pelo Trânsito Seguro
MP –	Ministério Público
OMS -	Organização Mundial da Saúde
ONU -	Organização das Nações Unidas
Q1 –	Questionário 1
Q2 –	Questionário 2
RS –	Rio Grande do Sul
SMS -	<i>Short Message Service</i>
SUS -	Sistema Único de Saúde
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs -	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs –	Tecnologias da Informação e Comunicação

TJRS –	Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul
VD –	Variável Dependente
VI –	Variável Independente
ZDP –	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	POR ONDE ANDEI E COMO CHEGUEI A ESTA PESQUISA	18
2	INTRODUÇÃO	22
3	OS CAMINHOS TEÓRICOS PERCORRIDOS.....	31
3.1	Educação para o trânsito.....	31
3.1.1	<i>A educação para o trânsito no Brasil.....</i>	31
3.1.2	<i>A educação para o trânsito no DetranRS.....</i>	34
3.2	A moral em Piaget	36
3.3	O desenvolvimento moral do adulto e o trânsito.....	43
3.4	Modelos pedagógicos	55
3.4.1	<i>Pedagogia diretiva - a metodologia de ensino tradicional.....</i>	55
3.4.2	<i>Pedagogia não diretiva.....</i>	57
3.4.3	<i>Pedagogia relacional - a metodologia baseada no construtivismo</i>	57
3.5	Ensino Híbrido	59
3.6	Mobile learning	62
3.6.1	<i>O uso do WhatsApp como recurso didático.....</i>	64
3.7	As contribuições de trabalhos correlatos	66
4	TRILHAS METODOLÓGICAS	74
4.1	Contexto	74
4.2	Objetivos	74
4.2.1	Objetivo geral	75
4.2.2	Objetivos específicos.....	75
4.3	Aspectos metodológicos	75
4.4	As especificidades dos modelos do curso	77
4.4.1	<i>Curso da prática pedagógica diretiva (grupo controle ou diretivo).....</i>	77
4.4.2	<i>Curso da prática pedagógica relacional (grupo experimental ou relacional)</i>	78
4.5	Participantes	81
4.6	Instrumentos de coleta de dados da pesquisa	81
4.7	Metodologia de análise dos dados e as categorias de análise	82
4.8	Procedimentos éticos	83

5	PRODUTO - PROPOSTA DE APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DE ENSINO HÍBRIDO VISANDO A CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL NO TRÂNSITO	84
5.1	Modelo de rotação por estações	84
5.1.1	<i>O início do curso - Etapa anterior à utilização da rotação por estações.....</i>	84
5.1.2	<i>Entre um encontro e outro - Rotação por estações propriamente dita</i>	90
5.1.3	<i>De volta à sala de aula - Etapa posterior à aplicação do modelo de rotação por estações.....</i>	92
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	94
6.1	Sobre os participantes e o processo criminal	94
6.2	Sobre a concepção de justiça “Sobre o seu processo”	98
6.3	Sobre a moral predominante: será que a prática relacional contribui para aproximar os julgamentos dos sujeitos de uma moral autônoma?	103
6.3.1	<i>Curso da prática pedagógica relacional.....</i>	103
6.3.2	<i>Curso da prática pedagógica diretiva</i>	110
6.4	Avaliação das consequências: seria possível contribuir para avaliações pautadas por princípios da responsabilidade subjetiva?	116
6.4.1	<i>Curso da prática pedagógica relacional.....</i>	117
6.4.2	<i>Curso da prática pedagógica diretiva</i>	120
6.5	Modalidade de sanção: a punição pode mudar?	122
6.5.1	<i>Curso da prática pedagógica relacional.....</i>	122
6.5.2	<i>Curso da prática pedagógica diretiva</i>	128
6.6	Comparação entre os grupos quanto às multas anteriores e posteriores à participação no curso.....	131
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
	REFERÊNCIAS.....	142
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1	149
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 2	155
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	160
	APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	163
	APÊNDICE E - SLIDES UTILIZADOS PARA A AULA PRESENCIAL DO CURSO NO MODELO PEDAGÓGICO RELACIONAL	165
	APÊNDICE F - SLIDES UTILIZADOS PARA A AULA PRESENCIAL DO CURSO NO MODELO PEDAGÓGICO DIRETIVO.....	173

1 POR ONDE ANDEI E COMO CHEGUEI A ESTA PESQUISA¹

Início a apresentação sobre minha trajetória profissional a partir de meu ingresso na graduação em Psicologia em 2002, época em que mal sabia o que se configurava na vida de alguém o “ser psicólogo”. Da graduação trago amizades de uma vida, aprendi muito mais do que imaginava e conquistei conhecimentos bastante amplos de psicologia - alguns currículos de curso de Psicologia são mais focados em determinadas áreas de formação (por exemplo, psicologia clínica, psicologia organizacional, etc), na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, onde me formei, não era assim, pois possuía um currículo mais generalista. Ao longo da graduação posso dizer que fui me apaixonando pela psicologia cada vez mais e poucas áreas de atuação de um psicólogo eu não achava interessante. Porém, existia uma que, diferente das demais, não me atraía. Surpreendentemente, era justamente a psicologia escolar, cujo estágio realizei no núcleo de psicologia escolar da universidade já como uma alternativa para não ter que ir “para dentro” de uma escola. O que mais me incomodava antes de realizar o estágio era a forma com que muitos professores olhavam para os seus alunos, como sendo eles “o problema” e enxergando o psicólogo como alguém que estaria a serviço de “corrigir” para que pudessem prosseguir com suas aulas. Infelizmente, algumas experiências do período do estágio confirmaram minhas suposições e acabaram por reforçar meu leve rechaço pela psicologia escolar. Quanto à psicologia do trânsito, não estava no currículo da graduação nenhuma unidade curricular que tratasse especificamente do campo de atuação, sendo este assunto somente trazido de forma superficial em uma disciplina introdutória no início do curso.

Concluí minha graduação em 2007 e logo ingressei na Residência Integrada em Saúde com ênfase em Saúde Mental, no Grupo Hospitalar Conceição. Durante o período da residência (de 2007 a 2009) voltei-me completamente para estudar questões de saúde pública, especificamente de saúde mental, tendo contato com diversos supervisores e preceptores, os quais contribuíram para o meu amadurecimento como profissional da psicologia para qualquer campo de atuação,

¹ Este capítulo será apresentado em primeira pessoa.

não exclusivamente para o da formação. Ao concluir a residência, decidi me desafiar a realizar provas de concursos públicos como psicóloga, porém, ampliando o campo de atuação, uma vez que a saúde mental apresentava poucas opções de concursos. Foi naquele momento que iniciou minha trajetória na área do trânsito, sendo que pouco conhecia sobre a atuação do psicólogo neste contexto, tampouco do potencial da contribuição da psicologia nessa área. Após ter sido aprovada no concurso para o Departamento Estadual de Trânsito do Rio Grande do Sul (DetranRS), inicialmente fui lotada no setor responsável pelas avaliações psicológicas para obtenção da Carteira Nacional de Trânsito (CNH). Porém, não demorou para que eu me interessasse pela educação.

Assim, fui me aproximando das ações do setor, idealizando projetos de educação para o trânsito mesmo não sendo competência da área em que trabalhava. Um dos primeiros públicos que me atraiu foi o de pessoas que cometem infrações de trânsito graves ou que envolvem maior risco de acidentes, o que me levou a redigir um singelo projeto para intervir junto a esse público. Ali já estava minha primeira aproximação com a educação e com a pesquisa realizada para a presente dissertação.

A proximidade com a educação se intensificou quando em 2011 foi lançada a Década de Ação pela segurança no trânsito pela ONU (Organização das Nações Unidas), a qual gerou diversos eventos pelo Estado do Rio Grande do Sul (RS), muitos para os quais fui convidada como palestrante, especialmente por desempenhar, em paralelo às minhas atividades no DetranRS, os papéis de conselheira do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRP/RS) e de presidente da Comissão de trânsito e mobilidade humana. Neste mesmo ano, solicitei a alteração de minha lotação e passei a trabalhar na Escola Pública de Trânsito (EPT) do DetranRS. Nesse período em que venho trabalhando na EPT fui me interessando por teóricos da psicologia da educação, em especial Jean Piaget, por sua contribuição em relação ao desenvolvimento moral e à construção do conhecimento pelos sujeitos, colaborando para embasar o planejamento de ações que levem à valorização da vida no contexto do trânsito.

O Programa Repensando o trânsito começou a ocorrer logo após a minha alteração de lotação, em 2012, sendo um programa que congregou uma necessidade do Ministério Público (MP) do RS, do Tribunal de Justiça do RS (TJRS) e que atende à missão do DetranRS e nossa, como educadores da EPT, que

acreditamos que um trabalho efetivo de educação para o trânsito pode contribuir para a mudança de comportamento e cultura de paz no trânsito. O programa é fruto de um termo de cooperação técnica que vem se renovando desde 2012, que atinge pessoas que cometeram crimes de trânsito, sendo que desde então nunca me afastei da docência deste curso, mesmo que outros colegas também ministrassem as aulas e auxiliassem na tomada de decisão quanto ao curso.

Porém, a equipe, mesmo que compreendendo a importância do trabalho com o público atendido pelo programa, por vezes acabava por elaborar práticas educativas que se aproximavam de um método de ensino tradicional, em que os participantes deveriam ter uma postura de ouvintes muito mais do que de protagonistas em sala de aula. Apesar de ser quem, por inúmeras vezes, colocava os participantes nesta posição de ouvintes, aquilo me causava um desconforto, no sentido de não acreditar que era o melhor caminho metodológico a ser seguido para contribuir para que aqueles sujeitos evoluíssem moralmente nas compreensões e ações no trânsito. Em paralelo a este incômodo, foi surgindo o desejo de voltar ao mundo acadêmico para pesquisar. Porém, tinha um interesse em contribuir mais do que com o resultado da minha pesquisa, queria propor um novo modelo possível de se seguir ao trabalhar com este público, o que visualizei como algo tangível por meio do Mestrado Profissional em Informática na Educação oferecido pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), no qual, além de pesquisar, posso apresentar uma nova proposta metodológica, que se configura no produto.

Confesso que não foram poucas as vezes em que o elemento “informática” do mestrado me balançou, mas este foi o desafio a mais que o mundo contemporâneo também nos impõe em sala de aula e que, com dedicação, empenho, persistência e planejamento, pode além de nos provocar, trazer grandes contribuições para a qualificação do fazer pedagógico nos mais diversos contextos educacionais, não sendo diferente no da educação para o trânsito. Cabe salientar que para alguém das ciências humanas, como eu, se torna instigante propor nova metodologia a partir da aplicação de recursos tecnológicos ao contexto educacional. O que dá suporte para isto se tornar possível é justamente as aprendizagens nas unidades curriculares cursadas.

Cabe aqui a informação de que foi na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que começou a nascer o produto deste

mestrado, pois foi nesta que pude ter a experiência de aplicar a metodologia de Ensino Híbrido (EH) no modelo de rotação por estações, a qual contribuiu para minha construção da proposta de EH pelo uso do aplicativo WhatsApp, que será melhor apresentada em capítulo próprio.

Partindo dos aprendizados construídos e dos estudos realizados, delineei o ponto de partida da presente dissertação e seu problema de pesquisa: Como o uso de proposta de metodologia de ensino híbrido, embasado no modelo pedagógico relacional, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral de adultos no trânsito a partir da perspectiva da teoria piagetiana? Partindo desse problema, a proposta de pesquisa foi apresentada à banca de qualificação em setembro de 2019, com o título “Autonomia moral no trânsito: é possível contribuir a partir de um curso de curta duração?”. O projeto foi aprovado, recebendo sugestões que contribuíram, dando destaque a algumas como a elaboração deste capítulo, o qual traz minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, visando oferecer maior clareza ao leitor sobre como cheguei a esta pesquisa. Outra sugestão da banca foi a criação de seção dedicada a destacar as diferenças entre o método de ensino tradicional, denominado, nesta dissertação, de modelo pedagógico diretivo, e o da pedagogia relacional, base da proposta de produto apresentada como requisito deste programa do mestrado.

Houve alguns ajustes quanto aos objetivos, restando a seguinte formulação de objetivo geral para a realização da pesquisa: **investigar como um curso híbrido de curta duração, embasado no modelo pedagógico relacional, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral de adultos no trânsito**, e como objetivos específicos:

- Compreender o desenvolvimento da autonomia moral de adultos, a partir da teoria piagetiana, quanto ao julgamento que fazem sobre os comportamentos no trânsito;
- Identificar as semelhanças e diferenças nas concepções morais no trânsito dos sujeitos após a participação em curso de curta duração com base epistemológica diferente (um curso no modelo pedagógico diretivo e outro no modelo relacional);
- Verificar como os recursos tecnológicos podem apoiar práticas pedagógicas que contribuam para desenvolver autonomia moral de condutores.

2 INTRODUÇÃO

A acidentalidade no trânsito é preocupação mundial há muitos anos. A própria Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2009, no Relatório de estado global da segurança viária (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2009), apontava a preocupação de que os países tomassem providências quanto a este campo, pois 1,2 milhão de pessoas morriam a cada ano nas estradas do mundo. Além disso, entre 20 e 50 milhões sofriam ferimentos não fatais. Sinalizava neste relatório a gravidade do diagnóstico mundial e que tendia a piorar, uma vez que a maioria das regiões do mundo apresentava um crescimento quanto a estes dados. A OMS alertou com o relatório que as mortes no trânsito estimadas subiriam até 2030 para 2,4 milhões por ano (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2012). Assim, no ano seguinte, a própria OMS apresenta à ONU o documento intitulado “Tornar a vias seguras - uma década de ação pela segurança no trânsito” (*Make roads safe - a decade of action for road safety*), recomendando a instauração de uma Década de ações de segurança do trânsito e descrevendo o projeto (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2011).

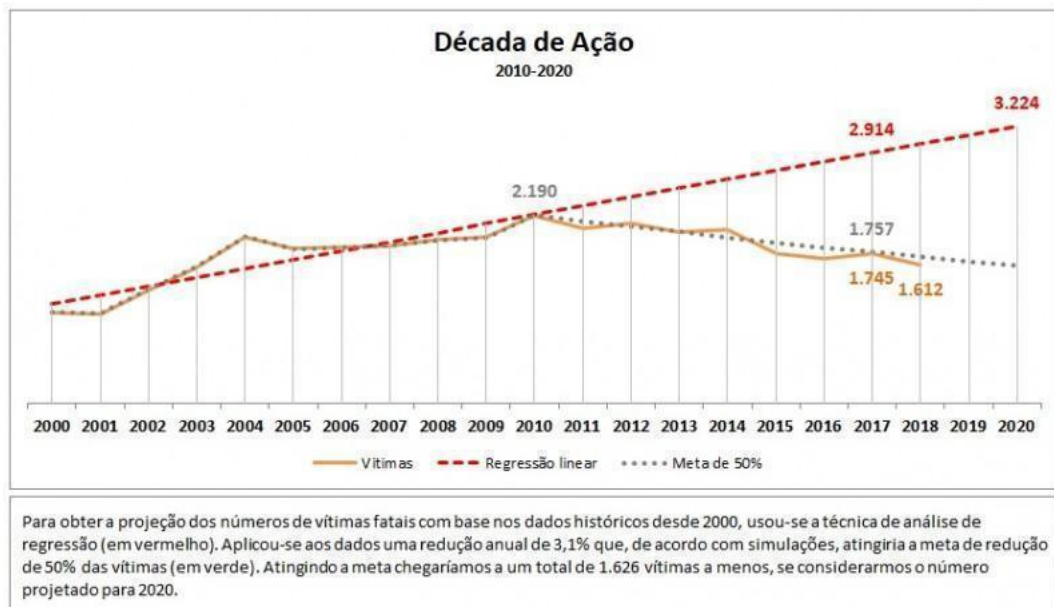
Desse modo, no ano de 2011 a ONU lança a Década de ação pela segurança no trânsito (2011 a 2020), que se configura como uma oportunidade para que os países realizem ações que visem à parada e inversão da tendência de que, se nada fosse feito chegaríamos a cerca de 1,9 milhão de vidas perdidas nas estradas no ano de 2020 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2011). A ONU também estabeleceu pilares de atuação para os países na Década, sendo eles: 1. Fortalecimento da gestão da segurança no trânsito; 2. Infraestrutura viária adequada; 3. Segurança veicular; 4. Comportamento e segurança dos usuários e 5. Atendimento ao trauma, assistência pré-hospitalar, hospitalar e reabilitação.

Em nível nacional, de acordo com a seguradora Líder, responsável pelas indenizações pelo seguro Danos Pessoais por Veículos Automotores Terrestres (DPVAT) (SEGURADORA LÍDER, 2017), no ano de 2016 foram registrados 33.547 óbitos. Já em 2017 o número de óbitos aumentou 23%, chegando a 41.151 óbitos registrados por acidentes de trânsito. Quanto aos registros de invalidez permanente, ocorreu uma redução de 18%, totalizando 346.060 em 2016 e 284.191 em 2017 (lembrando que os dados dessa instituição, apesar de atualmente serem referência,

necessitam de um lapso temporal para serem confiáveis, uma vez que a indenização pode ser resgatada até 3 anos após a ocorrência de trânsito, o que influencia nas estatísticas apresentadas).

Já quanto ao panorama do Estado, segundo relatório publicado em fevereiro de 2019 (DetranRS, 2019), o Rio Grande do Sul vem conseguindo, desde 2015, superar o índice de redução proposto pela ONU para a Década de Ação pela Segurança no Trânsito, conforme observa-se no gráfico 1.

Gráfico 1- Acidentes com vítimas fatais no RS e meta estabelecida pelo ONU para a Década 2011 a 2020



Fonte: DetranRS, 2019

Na projeção linear feita com base nos dados dos anos anteriores à instituição da Década, em 2018 estariam previstos 3.017 óbitos, e o objetivo seria a redução para 1.702, sendo que o RS, além de atingir a meta, obteve resultado ainda melhor: 1.612 óbitos. Apesar desses índices ainda representarem um número elevado de vidas que poderiam ser poupadas, já se considera um avanço,

Além disso, segundo levantamento nacional do Conselho Federal de Medicina (2019), com base em estatísticas do Sistema Único de Saúde (SUS), no período de 2009 a 2018 o RS teve queda de 22% das internações por acidentes de transportes. Com esses resultados o Estado foi o segundo em maior redução entre os cinco do país que tiveram uma melhora desse problema de saúde pública.

Apesar de todos os resultados de avanço ao longo dos diferentes diagnósticos apresentados, seja em nível mundial, nacional ou estadual, basta lançar um olhar para além dos números, mas das vidas envolvidas e das perdas sofridas, para se visualizar a gravidade da situação. Nessa linha, destacam-se entre os fatores contribuintes centrais para a acidentalidade e letalidade os comportamentos dos usuários das vias, tanto que um dos pilares de ações que a ONU estabeleceu foi o de comportamento e segurança dos usuários (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2011).

Ainda que outras formas de intervenção também logrem êxito, é praticamente unânime entre os profissionais que atuam para a prevenção da acidentalidade no trânsito que a educação para o trânsito tem um papel importante a desempenhar. Porém, apesar dos discursos de apoio a tal caminho a ser adotado para a mudança, o que se observa é a educação para o trânsito tendo pouco investimento para que possa atingir a população de uma maneira geral, contribuindo para a segurança viária.

Mais do que a falta de regras – especialmente no contexto brasileiro - o que visualizamos é o descumprimento destas. Inúmeros são os fatores que podem explicar este fenômeno e, neste sentido, colaborar para que avancemos como sociedade rumo à diminuição da acidentalidade. Dentre esses fatores pode-se elencar justamente, no campo da educação, o desenvolvimento moral dos participantes do trânsito e como este reflete na forma como se comportam nas vias públicas, influenciando de um modo ou de outro na acidentalidade. Nessa linha, considerando-se o contexto da prática profissional da pesquisadora e no qual foi realizada a presente pesquisa, faz-se necessário apresentar o contexto da EPT.

A EPT está ligada ao Departamento Estadual de Trânsito do RS (DetranRS) e é responsável pela execução de ações e cursos voltados para o exercício da cidadania, mobilidade e segurança no trânsito, conforme disposto pelo Código de Trânsito Brasileiro (CTB) e resoluções complementares. Desse modo, busca constantemente construir um trânsito mais seguro junto à sociedade por meio de práticas educativas com base na tomada de consciência e na compreensão dos partícipes acerca da sua responsabilidade nessa construção. Sendo o trânsito um fenômeno essencialmente social, pois envolve, necessariamente, relações interpessoais, em que aparecem diferentes interesses e objetivos, a segurança é extremamente complexa de ser alcançada. Nesse sentido, a EPT desenvolve

inúmeras ações buscando a promoção de comportamentos seguros junto aos diferentes atores (pedestres, ciclistas, motoristas, etc), de modo a elevar a incidência de atitudes que contribuam para a redução da acidentalidade e para a construção de um trânsito mais justo e solidário. Muitos dos participantes das atividades educativas, tais como cursos presenciais de curta duração (4, 8 e 16 horas aulas), são adultos.

Nessa prática educativa torna-se fundamental compreender como os indivíduos lidam com as regras, ou seja, com a moralidade, e como constroem o senso de justiça e autonomia moral. Destacam-se os conceitos a partir da abordagem piagetiana que compreende a moral como uma construção que envolve as trocas sociais.

Um dos maiores desafios enfrentados pela EPT é promover um trabalho com adultos de modo a modificarem seus comportamentos, aproximando-os de comportamentos mais desenvolvidos moralmente. Ao realizar os cursos, inúmeras vezes os profissionais se deparam com a clareza da necessidade do desenvolvimento da autonomia moral. Tendo por base o que Piaget (1994) aponta, acredita-se que a moral da cooperação possa trazer inúmeros benefícios para a convivência no trânsito, por se constituir em um caminho para atingir a segurança pretendida. Isso é evidenciado especialmente nas situações em que os alunos relatam ter comportamentos seguros somente ao ser alvo de fiscalização, denotando a falta de autonomia quanto àquele ato moral. Estas situações demonstram o quão difícil é, para os sujeitos, identificar o princípio norteador daquela regra existente, qual seja, o da segurança e boa convivência no trânsito.

Assim sendo, não se constitui tarefa simples, no âmbito das ações educativas da EPT, intervir de modo a auxiliá-los a se desenvolver moralmente no trânsito, o que exige dos educadores uma base teórica que possibilite superar a perspectiva de educação como um ato meramente de transmissão de conhecimentos, considerando-se que o conhecimento das regras de trânsito, em geral, não costuma ser o argumento para o desrespeito à lei. Nessa linha, observa-se que não basta essa base teórica ser bem fundamentada, se a pedagogia adotada não proporciona oportunidades para o desenvolvimento moral. Por isso, para além de utilizar Piaget como referencial para o estudo da moral, também é base para a reflexão das práticas educativas adotadas.

Assim, as metodologias de ensino precisam ser pensadas de modo a proporcionarem momentos de reflexão sobre o papel de cada um, a importância das regras e dos princípios que as regem para as relações que se estabelecem no trânsito, e sobre como a convivência faz parte da vida em sociedade. Na verdade, não somente refletindo, mas se descentrando, se colocando na perspectiva do outro, coordenando pontos de vista, incentivando a cooperação para um espaço melhor para todos (PIAGET, 1994).

Ultrapassando a transmissão de conhecimentos, passando a tratar o aluno como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, através de novas práticas que considerem as necessidades da sociedade atual e suas mudanças, insere-se a tecnologia como elemento no processo educativo. Desse modo, torna-se um desafio ao educador possibilitar que o aluno construa o conhecimento e possa refletir de modo ativo sobre a sua contribuição para o trânsito, utilizando para isto uma variedade de ferramentas pedagógicas, dentre elas recursos digitais em sala de aula.

Nesta perspectiva insere-se o Ensino Híbrido (EH) como modelo de ensino para atender aos objetivos educacionais no contexto do trânsito, propondo uma mescla de modelos de aprendizagem, que envolve tanto o presencial como o modelo *on-line*, pelo uso das tecnologias digitais como recurso para o ensino (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015). Oportunizar que o aprendizado aconteça onde e quando houver possibilidade por parte do estudante pode se configurar em mais um facilitador do processo educativo, remetendo-nos, então, à aprendizagem móvel, ou *mobile learning (m-learning)*, a qual envolve a mobilidade dos sujeitos, bem como permite que ocorra entre sujeitos distantes fisicamente (SACCOL ET AL., 2010). Neste contexto, surge o aplicativo WhatsApp, que, apesar de ser utilizado para a comunicação via mensagens, arquivos ou ligações, também tem sido ferramenta pedagógica para a aplicação de metodologia de Ensino Híbrido em um contexto de aprendizagem móvel.

Evidencia-se, assim, a relevância de uma pesquisa no âmbito da educação para o trânsito que tenha como foco o desenvolvimento moral e que, dentre as ferramentas utilizadas, incorpore o apoio de recursos tecnológicos.

Além disso, apesar do ponto de partida do projeto apresentado para a presente dissertação ter sido a prática profissional da pesquisadora, obviamente foi necessário um estudo de trabalhos correlatos existentes. Inicialmente foram

elaborados critérios para a seleção dos mesmos, considerando a relevância de sua contribuição para a pesquisa em tela, quais foram: a) apresentar relações entre trânsito e desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana; b) abordar o desenvolvimento moral relacionando-o com a prática do educador; c) tratar do desenvolvimento moral do público adulto; d) relacionar desenvolvimento moral com tecnologias na educação. Porém, não se obteve resultado que atenda integralmente aos critérios estabelecidos.

A fim de encontrar trabalhos que pudessem servir de referência para a construção da pesquisa, durante a construção do projeto partiu-se para a consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, relativa às dissertações publicadas entre 2013 e 2018, sendo encontrados resultados, de acordo com as palavras chave, conforme a tabela a seguir.

Tabela 1- Buscas nas dissertações dos últimos 5 anos na CAPES

Palavras chave	Qtd.
"Educação para o trânsito" e "desenvolvimento moral"	68
Trânsito e "desenvolvimento moral" e Piaget	28
Total	96

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto aos 68 resultados da primeira linha da tabela, 65 foram descartados por não atenderem aos requisitos de seleção ao realizar a leitura dos resumos. Os quatro selecionados não preenchem todos os critérios pré-estabelecidos devido à dificuldade específica de encontrar trabalhos que atendessem aos critérios a) e c).

Portanto, foram selecionados os trabalhos: 1. As tecnologias digitais de informação e comunicação na perspectiva da aprendizagem e da moral discente, 2. O papel dos professores na construção da autonomia moral dos alunos: como pensam e o que fazem, 3. Das Relações de Aula às Possibilidades de Desenvolvimento Moral na Educação Física. Desse modo, as investigações científicas selecionadas e suas contribuições para a construção da presente dissertação serão apresentados em capítulo específico.

Apesar de ter **encontrado** as pesquisas apontadas anteriormente, para a dissertação foram realizadas novas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em janeiro de 2020 com o filtro de dissertações de 2014 a 2019, retornando os seguintes resultados.

Tabela 2- Buscas nas dissertações de 2014 a 2019 na BDTD

Palavras chave	Qtd.
Educação para o trânsito e "moral"	09
Educação para o trânsito e "desenvolvimento moral"	02
Trânsito e "desenvolvimento moral" e Piaget	02
Educação para o trânsito e moral	09
Total	22

Fonte: elaborado pela autora.

Seguindo os mesmos critérios de seleção anteriormente elencados, lendo os títulos e resumos dos mesmos, nenhum dos trabalhos contemplam os requisitos, nem mesmo excluindo-se os critérios “a” e “c”, que foram considerados os mais difíceis de serem encontrados.

Diante da escassez de estudos que abordem a temática específica e a dificuldade de localizar trabalhos sobre o desenvolvimento moral de adultos no trânsito e de práticas educativas neste âmbito, que se apoiem em recursos tecnológicos, fica evidente a relevância da presente pesquisa para o embasamento do fazer pedagógico no contexto do trânsito.

O referencial teórico deste estudo está essencialmente embasado nas contribuições de Piaget sobre o desenvolvimento moral e, complementarmente buscou-se outros autores que abordam a temática da moralidade, cujos estudos encontram consonância com o proposto por ele, tais como La Taille (1999, 2002 E 2006) e Freitas (2003).

Desse modo, cabe apresentar as linhas metodológicas que permearam o estudo, cujo delineamento foi de um estudo experimental, em que os participantes foram os alunos de duas turmas de um curso voltado para condutores que cometeram crimes de trânsito², denominado “Repensando o trânsito”. Os instrumentos de coleta de dados foram dois questionários respondidos pelos sujeitos no início e ao final de cada curso. Além desse instrumento, também foi realizado um levantamento de infrações autuadas nos seis meses anteriores e posteriores à participação no curso, através de uma consulta ao banco de

² Os participantes do curso são condutores que cometeram crimes de trânsito e preenchem os critérios para serem beneficiários de suspensão condicional do processo criminal prevista no Artigo 89 da Lei no. 9.099 de 1995 (BRASIL, 1995).

informações do DetranRS, buscando comparar as infrações cometidas antes e depois da participação no referido curso.

Desse modo, parte-se para a explanação sobre como se organiza esta dissertação. No capítulo 3 – Caminhos teóricos percorridos - encontra-se um espaço destinado às informações relevantes sobre educação para o trânsito tanto no contexto nacional quanto no DetranRS. Na sequência, discorre-se sobre as concepções de Piaget quanto à moral, passando-se, para a discussão sobre o desenvolvimento moral do adulto e sua relação com os comportamentos no trânsito. Ainda, é abordado os modelos pedagógicos (pedagogia diretiva, não diretiva e relacional), dando destaque à pedagogia relacional, a qual é baseada no construtivismo e apoia-se nas concepções piagetianas. A seguir, chega-se ao aspecto da informática na educação, com foco no ensino híbrido, partindo-se também para o *m-learning* e o aplicativo WhatsApp como recurso pedagógico, por este ser a opção para a inserção do recurso tecnológico no curso pesquisado. Para finalizar o capítulo, são demonstradas as contribuições de trabalhos correlatos na construção desta dissertação.

No capítulo 4 encontra-se a metodologia pretendida, detalhando seu contexto de realização, objetivos geral e específicos, aspectos metodológicos e participantes, destacando as especificidades dos grupos cujo curso de prática pedagógica diretiva (grupo controle) e da prática pedagógica relacional (grupo experimental). Além disso, apresenta-se os instrumentos de coleta de dados da pesquisa, a metodologia e categorias de análise dos dados (moral predominante, avaliação das consequências e modalidade de sanção), bem como os procedimentos éticos adotados.

A seguir está a Proposta de Aplicação da Metodologia de Ensino Híbrido, por meio do modelo de rotação por estações com o uso do WhatsApp, que se constitui no produto do mestrado, o qual foi aplicado para o grupo experimental da pesquisa.

No capítulo 6 apresenta-se os resultados e a discussão dos mesmos, com as informações sobre os participantes e seu processo criminal de trânsito, a concepção de justiça que os sujeitos apresentam sobre a própria situação de envolvidos em crime de trânsito, bem como sobre os resultados dos blocos de questões relativos à investigação sobre a moral predominante, a avaliação das consequências e a modalidade de sanção nos julgamentos dos indivíduos no início e ao final do curso. Os resultados e a discussão são apresentados por modelo de

curso, sendo os sujeitos integrantes do curso no modelo pedagógico relacional o grupo relacional (GR), que corresponde ao grupo experimental, e os do modelo pedagógico diretivo o grupo diretivo (GD), que são os membros do grupo controle do experimento.

Por fim, apresentam-se as considerações finais do trabalho, com as principais contribuições que o mesmo oferece, bem como sua análise quanto aos objetivos propostos. E, após, são apresentados os apêndices A à F, contendo os instrumentos de coleta de dados, termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), autorização institucional e os slides utilizados para as aulas tanto do curso no modelo da pedagogia relacional quanto diretiva.

3 OS CAMINHOS TEÓRICOS PERCORRIDOS

Nesse capítulo, serão apresentados os fundamentos teóricos específicos da educação para o trânsito, trazendo a realidade de tal área tanto em nível nacional quanto estadual. Além disso, serão abordadas as contribuições de Piaget quanto ao desenvolvimento moral, bem como outros autores que pesquisaram, baseados em sua teoria, a questão da moralidade, buscando a relação com a moralidade no trânsito. Ainda, inserindo-se no campo da informática na educação, serão apresentados conceitos de ensino híbrido e a inserção do *m-learning* no contexto educacional, com especial enfoque no uso do aplicativo WhatsApp como recurso pedagógico.

3.1 Educação para o trânsito

Como a presente proposta de pesquisa encontra-se situada em um campo específico da educação, é importante apresentar algumas informações relevantes quanto ao tema da educação para o trânsito, em virtude de suas especificidades. Desse modo, na sequência são apresentadas informações sobre a educação para o trânsito no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul, no âmbito do DetranRS.

3.1.1 A educação para o trânsito no Brasil

No primeiro Código Nacional de Trânsito, de 1941, não havia a menção explícita da educação para o trânsito. No entanto, já no Código Nacional de Trânsito de 1966, instituído pela lei nº 5.108/66 (BRASIL, 1966), o assunto foi incluído nos artigos 124 e 125. Naquele momento, o entendimento de educação para o trânsito, ainda nascente no país, preconizava que houvesse ao menos uma campanha educativa de trânsito ao ano e que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) promovesse ações de divulgação de noções de trânsito nas escolas primárias e médias.

Da década de 40 até aproximadamente 1970, poucos são os registros identificados de ações de educação de trânsito realizadas, destacando-se, neste

contexto, as experiências do Paraná, em 1967 e de São Paulo, em 1970. Com o militarismo em seu período mais forte, os projetos de educação para o trânsito também eram acompanhados deste viés: obediência e reconhecimento ao policial de trânsito, ensino de regras sem oportunidades de reflexão e discussão, de modo normatizado (DEPARTAMENTO NACIONAL DE TRÂNSITO, 2000).

Nos anos 80 eventos sobre a temática da educação de trânsito foram realizados, dos quais se seguiram produções para uso no ensino de 1º e 2º graus, bem como grupos e projetos de ações permanentes no Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso. Na década de 90 as produções da área de educação para o trânsito começaram a apresentar uma nova linguagem, mais livre das “amarras” da censura, possibilitando uma abordagem mais crítica e ampla da realidade. A partir daí, inúmeras experiências em diferentes Estados foram implementadas (DEPARTAMENTO NACIONAL DE TRÂNSITO, 2000).

Assim, em 1997, com a Lei nº 9.503, que instituiu o Código de Trânsito Brasileiro (CTB), houve alguns avanços, pois apresentou um capítulo específico (do artigos 74 ao 79), tornando mais claro o papel dos órgãos de trânsito, uma vez que a educação para o trânsito passa a ser entendida como direito de todos e como dever prioritário dos componentes do Sistema Nacional de Trânsito (BRASIL, 1997).

Além disso, o Código atual fixa a obrigatoriedade da função de coordenação educacional no órgão de trânsito, propõe campanhas anuais, adoção do tema no currículo escolar e o funcionamento de EPTs, entre outros. Como pode-se observar, muito se evoluiu na legislação. Contudo, se continuássemos a disseminar a educação nos antigos moldes, os resultados provavelmente seriam os mesmos. Porém, gradativamente, as metodologias de ensino também vêm avançando, ampliando os modos de fazer a educação para o trânsito para além do ensino das leis e regras, da transmissão de conhecimentos, de normas e/ou comportamentos, mas que discute no seu cerne o papel das instituições e as possibilidades de intervenção para o desenvolvimento humano de forma integral. Nessa linha, os projetos educativos de trânsito surgem como ações capazes de contribuir para o exercício pleno da cidadania.

As ações de educação para o trânsito no país são encontradas fundamentalmente nos órgãos de trânsito, e, de forma bastante incipiente, no ensino formal, seja no ensino fundamental, médio, e, muito raramente, no superior. Como Pavarino Filho (2009) coloca, apesar de um ter destaque interessante na literatura,

ao se abordar o assunto segurança no trânsito, sendo um dos três pilares principais dos tradicionais 3E's (engenharia, esforço legal e educação), a educação para o trânsito, tem, classicamente partido do

[...] princípio de que a imprudência dos indivíduos é a grande causa dos problemas nas vias se, a partir disto, resume a prática educativa a disseminação de regras, advertências e slogans, em abordagens que buscam, fundamentalmente, proteger as pessoas delas mesmas [...] (PAVARINO FILHO, 2009, p. 377)

Nas escolas de ensino básico, as poucas intervenções existentes, geralmente por iniciativa isolada dos próprios educadores, não de uma gestão que as direciona de modo transversal. As ações costumam ser realizadas pontualmente na Semana Nacional de Trânsito, diferentemente do recomendado na Portaria nº 147/2009 (DENATRAN, 2009), que orienta o trabalho contínuo e sistemático, de modo transversal e interdisciplinar. Assim, constata-se uma carência desse trabalho transversal, que coloque a educação para o trânsito como temática a ser abordada nas mais diversas disciplinas do currículo escolar.

O indivíduo, não raramente, terá contato com a educação para o trânsito somente na vida adulta, caso venha a buscar a habilitação para conduzir veículo automotor, ou seja, se tiver contato com sistema de formação de condutor; se não buscar por esta formação, poderá passar a vida sem nunca ser atingido por ações de educação para o trânsito (HOFFMAN, 2003).

O processo de formação de condutores, por sua vez, além de diversas falhas, e inúmeras questões apontadas no próprio modelo adotado, ainda deixa a desejar no que se refere ao aspecto estritamente educacional. Para contextualizar, é importante trazer um pouco de quem é o educador responsável pela formação do condutor, que é o instrutor de trânsito. Este profissional é formado por meio de um curso de capacitação de 180 horas, cuja carga horária de conteúdos da educação é de 36 horas, sendo destinadas aos fundamentos da educação e didática e, além das exigências administrativas de categoria de habilitação, quanto a infrações e idade, deve possuir no mínimo ensino médio completo (CONSELHO NACIONAL DE TRÂNSITO, 2020). Pelo próprio caráter das exigências, observa-se que não necessariamente esse indivíduo chega a ser alguém preparado o suficiente para ministrar uma aula, mas é quem o faz diariamente, em todo o país, através dos Centros de Formação de Condutores, ou seja, uma das poucas oportunidades que

temos para desenvolver a educação para o trânsito pode ser desperdiçada, a depender do profissional que está a desenvolvendo (CRISTO, 2012).

Por fim, cabe considerar que, apesar das evoluções legislativas significativas, ainda temos muito a avançar, pois mesmo a Educação para o Trânsito já tendo uma trajetória na história do país, pouco se associa este tema à educação de adultos que não estejam em instituições de ensino formal. Desse modo, para aqueles sujeitos que estão no trânsito diariamente, mas não estudam em instituições formais de ensino, a legislação, e mesmo as práticas mais conhecidas de educação para o trânsito, pouco oferecem além de campanhas e peças publicitárias. Sem dúvida, estas podem contribuir, e muito, para o desenvolvimento de uma cultura de paz e segurança no trânsito, mas não podemos fechar os olhos para o fato de que para muitos participantes deste espaço não é intervenção suficiente para que modifiquem seus comportamentos, adotando os mais seguros neste contexto. Nesse sentido, além da apresentação do contexto da educação para o trânsito em âmbito nacional, parte-se a seguir para sua inserção no DetranRS.

3.1.2 A educação para o trânsito no DetranRS

O DetranRS iniciou suas atividades em 1997 com a finalidade de gerenciar, fiscalizar, controlar e executar, em todo estado, as atividades de trânsito, nos termos da legislação própria (RIO GRANDE DO SUL, 1996). Na época já previa em sua estrutura organizacional a área responsável pela educação para o trânsito.

As atividades de educação para o trânsito tiveram início ao mesmo tempo em que o órgão, recém elevado à condição de autarquia, ia se estruturando. Já nas primeiras atividades realizadas, contou-se com a parceria da Secretaria Estadual de Educação e foram direcionadas aos públicos infantil e jovem. Logo em 1998, realizou-se um Congresso Internacional, direcionado aos servidores das diversas áreas da Autarquia, representantes dos centros vinculados, profissionais da educação e público com interesse no assunto, buscando subsidiar os profissionais da área quanto ao desafiador trabalho de realizar a educação para o trânsito no Estado (DEPARTAMENTO ESTADUAL DE TRÂNSITO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015).

Nos anos que se seguiram foram realizados diversos projetos, programas e parcerias voltados a realizar atividades de educação para o trânsito, tais como o

Movimento de Educação para o Trânsito no Rio Grande do Sul, que depois evoluiu para o Movimento Gaúcho pelo Trânsito Seguro (MGTS), o projeto Detranzinho, o Programa Gaúcho de Educação para o Trânsito (PROGET), a criação da Biblioteca, o Portal Viva Mais, o Centro de Educação e Segurança no Trânsito (CEST) Móvel, a formação de multiplicadores em educação para o trânsito - que ocorre até os dias atuais e é um dos pilares fundamentais da concepção de educação para o trânsito do DetranRS -, os cursos de Formação Inicial e Continuada, com diversos conteúdos, o Programa Transportadora da Vida, entre inúmeros outros projetos (DEPARTAMENTO ESTADUAL DE TRÂNSITO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Apesar de já desenvolver inúmeras ações de educação muito antes disto, somente em 2010 houve a criação da EPT, através do Decreto Estadual nº 47.655 de 2010, atendendo ao previsto no CTB e aos padrões estabelecidos pelo Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN) em Resolução própria.

O trabalho de Educação para o Trânsito proposto e desenvolvido por esta Escola, além de atender os preceitos do Código de Trânsito Brasileiro, vem sendo construído e ampliado a cada ação e projeto realizado, tendo como foco de atuação alguns valores que, expressos em comportamento, podem ser um caminho para a Paz no Trânsito. Estão entre eles: Responsabilidade, Respeito, Solidariedade, Cooperação, Prudência e Tolerância (DetranRS, 2015, p. 23).

Conforme o próprio Decreto de criação da EPT, estava em suas atividades, priorizar o desenvolvimento do convívio social no espaço público aplicando princípios de equidade, de ética, visando a uma melhor compreensão do sistema de trânsito com ênfase na segurança, convivência harmônica e preservação do meio ambiente.

Mais recentemente, além do Decreto Estadual de 2010, também foi publicado o Decreto nº 54.985, de janeiro de 2020, o qual dá o formato e competências de Escola e não mais de Divisão de Educação para a EPT no âmbito do regimento interno do DetranRS. Com essa alteração a EPT, antes organizada em um modelo setorial, passa a ter estrutura em formato de escola no organograma da autarquia, constituindo-se como

- d) Escola Pública de Trânsito:
1. Direção;
 2. Vice-direção Administrativa;

3. Vice-direção Pedagógica;
4. Coordenadoria Administrativa e Pedagógica;
5. Coordenadoria de Educação para a Segurança e Cidadania no Trânsito;
- e
6. Coordenadoria de Processos de Ensino e Aprendizagem (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p.16).

Dentre as competências expressas neste último decreto consta

I – desenvolver projetos, cursos, oficinas e demais ações de educação e segurança no trânsito, com vistas à mudança de comportamento, nas modalidades presencial e a distância, para os órgãos públicos e sociedade civil em geral [...] (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p.17).

Outra importante competência é a de “IV - analisar e propor aquisições, contratações e convênios aos fins estabelecidos para a Escola Pública de Trânsito de acordo com as diretrizes da Direção do DETRAN/RS”. (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p.17). Estes dois incisos são os que embasam a realização do curso vinculado ao Programa Repensando o Trânsito, pois envolve o estabelecimento de parceria com o Poder Judiciário e Ministério Público do Rio Grande do Sul (Termo de convênio n. 55/2012 e seus aditivos) para que os beneficiários de suspensão condicional do processo por crime de trânsito participem do referido curso a fim de sensibilizá-los para a mudança de postura no trânsito.

Como mencionado na seção anterior, os projetos voltados para o público adulto ainda são poucos. A EPT do DetranRS oferece, e já ofertou em sua história, inúmeros cursos voltados para este público, ora no formato de multiplicadores, ora para o público final, sendo que em todas as situações o objetivo primordial é o de promover a segurança no trânsito.

Finalizando as considerações teóricas no que tange à educação para o trânsito no DetranRS e, anteriormente, no país, a seguir apresenta-se os caminhos relativos à moral conforme compreendida por Piaget.

3.2A moral em Piaget

Como esta dissertação possui como base teórica, no âmbito da educação, o postulado por Jean Piaget, no que este autor apresenta quanto ao desenvolvimento moral, mas mais do que isso na sua visão sobre o processo de construção do conhecimento, fica evidente a necessidade de apresentar suas principais

contribuições acerca da temática. Assim, parte-se especialmente das obras “O Juízo Moral na Criança”(1994) e Relações Entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança” (2014). Nestas, mesmo tendo o autor se dedicado ao estudo da moral em crianças, encontram-se profundas reflexões sobre a moralidade no campo das ações de adultos.

Para Piaget (1994), a moral está relacionada a um sistema de regras, sendo o essencial no âmbito da moralidade, justamente o respeito que o sujeito adquire por essas regras. Assim, baseou seus achados utilizando como métodos principais a entrevista clínica e a observação, semelhante ao estudo do desenvolvimento da inteligência. Explorando principalmente questões relativas aos jogos de regras, adentrando a um conteúdo natural do mundo infantil, o autor investigou como as crianças, em diferentes idades, costumam responder a determinadas situações quanto ao juízo e ação perante às regras, o que o levou à identificação de etapas, que são sucessivas, indo desde a anomia à autonomia (sem a possibilidade de “pular” etapas).

Piaget (1994) aponta a diferenciação entre a prática (o que pode ser visualizado no comportamento das crianças) e a consciência da regra (como a criança analisa e avalia as situações). Compreende que toda regra imposta, começa por ficar exterior à consciência antes de interiorizar-se realmente.

Quanto à prática das regras, identificou quatro estágios, quais sejam (PIAGET, 1994):

1. puramente motor e individual, que se inicia desde os primeiros meses de vida indo até por volta dos 2 anos – no qual a criança estabelece esquemas ritualizados, que são repetidos de forma motora e individual, sendo a regularidade o que possui de comum com a regra;

2. egocêntrico, entre os 2 e 6, ou 7 anos – neste estágio a criança pode seguir as regras puramente por imitação, não se preocupando com a codificação das mesmas, e ainda individualmente, não se ocupando do “jogar com”, jogando juntas, mas cada uma por si. O prazer consiste em desenvolver suas habilidades para acertar no jogo, muito mais do que em jogar junto e seu comportamento apresenta-se como intermediário entre condutas socializadas e as puramente individuais;

3. da cooperação nascente, por volta dos 7 ou 8 anos – a diversão toma um caráter social, estabelecendo uma competição (o “ganhar” do parceiro de jogo toma

importância) e há o aparecimento da necessidade de entendimento mútuo, para que possam jogar juntos;

4. da codificação das regras, aos 11 ou 12 anos, aproximadamente – o grupo de crianças consegue jogar juntos e compreender as regras de maneira uniforme (todos jogando com as mesmas regras, o mesmo jogo, juntos). Gostam de discussões sobre as regras e como irá, de fato, ocorrer o funcionamento do jogo, divertindo-se em prever todas as possíveis ocorrências.

Quanto à consciência da regra, são elencados três estágios (PIAGET, 1994):

1. No primeiro estágio, que vai até por volta dos 2 anos, a regra ainda é proveniente da ação externa, seja pelo ato motor, ou por entender como exemplo interessante. Os comportamentos são uma espécie de hábitos que se constituem em regras individuais;

2. No segundo, que corresponde a faixa dos 2 até 9 ou 10 anos, em média, a regra é vista como sagrada e qualquer modificação proposta é considerada uma transgressão. As crianças chegam a apresentar um respeito místico pela regra, como se fossem eternas e entendendo qualquer mudança como um erro. Apesar de entender como sagrada, nem sempre a criança consegue praticá-la do mesmo modo;

3. No terceiro estágio (em média aos 10 anos), a regra provém do respeito mútuo, relacionada à lealdade, podendo ser transformada, caso haja consenso para tal, ou seja, ela já pode ser contestada e podem ser criadas novas regras desde que haja acordo entre os pares. A regra não é mais provinda do exterior, pois já envolve uma livre decisão das próprias consciências. A partir daí a criança atinge a compreensão da razão de ser da lei.

Quanto à correspondência entre os estágios da prática e da consciência, o segundo estágio da consciência tem seu início em meio à fase egocêntrica da prática das regras, terminando por volta da metade do estágio da cooperação nascente, e o terceiro, parte da segunda metade da cooperação, englobando o todo do estágio seguinte (da codificação das regras). Como o próprio autor afirma, o “pensamento, de fato, está sempre atrasado em relação à ação” (PIAGET, 1994, p. 60).

No que concerne à justiça, o autor parte do conceito de que “é uma condição imanente ou de lei de equilíbrio das relações sociais” (PIAGET, 1994, p. 157). Em suas pesquisas identificou que, no juízo das crianças, a justiça está vinculada à

punição, destacando-se dois tipos: as sanções expiatórias e a sanções por reciprocidade. Também analisou três formas de justiça, quais sejam, a imanente, a retributiva e a distributiva.

Quanto às sanções, Piaget (1994) relaciona a sanção expiatória à arbitrariedade, na qual não há relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado, somente tendo a premissa de que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto pela punição aplicada e a gravidade da falta cometida. Já em relação à sanção por reciprocidade, o autor aponta que não há um sentimento de necessidade de haver repressão dolorosa, bastando a ruptura do elo social, fazendo com que o culpado sinta os efeitos de seu ato, ou seja, sentindo a reciprocidade. Nessa linha, na reciprocidade Piaget (1994) aponta que

[...] há relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a punição, sem falar da proporcionalidade entre a gravidade daquela e o rigor desta [...] Não sendo mais a regra, como anteriormente, imposta de fora, da qual o indivíduo poderia se furtar, mas constituindo uma relação necessária entre o indivíduo e os seus próximos, basta tirar as consequências da violação dessas regras, para que o indivíduo se sinta isolado e deseje, ele próprio, o reestabelecimento das relações normais. A repreensão então, não precisa mais de um castigo doloroso para ser reforçada: reveste toda sua intensidade na proporção em que as medidas de reciprocidade fazem compreender ao culpado o significado de sua falta. (PIAGET, 1994, p. 162).

No que tange às formas de justiça, na imanente a criança entende que o justo ou injusto está atrelado ao que a autoridade coloca e a ordem deve ser acatada sem questionar. Também entende que existem sanções que são automáticas, como se emanassem das coisas. Porém, “a ideia de justiça imanente nas coisas, sem dúvida, não poderia nascer sem mais no cérebro de uma criança de doze anos. Mas pode nele subsistir, como de resto em muitos adultos, sem, por isso, criar problemas nem provocar dificuldades” (PIAGET, 1994, p. 196). Um exemplo que podemos ver desta forma de justiça, que pode se manifestar inclusive nos adultos, é quando alguém, analisando um acidente de trânsito ocorrido, identifica que quem cometeu o ato mais grave e de risco foi justamente o condutor que perdeu a vida e comenta “foi Deus que quis... antes ele que estava errado, do que o outro”.

Já na justiça retributiva, cuja avaliação da responsabilidade é objetiva, não é analisada a intenção do ato, e sim o seu resultado, sendo que a punição deve ser proporcional ao dano causado, relacionando-se às chamadas sanções expiatórias (MOURA, 2018). O sujeito considera responsabilizar coletivamente quem

descumpre as regras, pois há a necessidade de haver um culpado, que, se não identificado, leva à punição de todos os envolvidos.

Na forma de justiça denominada de distributiva, por ser própria de uma moral autônoma, a avaliação sobre o ato é feita pela responsabilidade subjetiva, sendo a noção de justiça relacionada à equidade (MOURA, 2018). Apesar de também haver a crença na necessidade de punição, indicando uma análise sobre a intenção do ato praticado, esta não considera somente as consequências ou resultados e compreende que cabe a cada um responder por seus atos (PIAGET, 1994). Quando evolui da concepção de justiça retributiva para a distributiva, não há exclusão da necessidade de sanção, como coloca Moura (2018):

[...] passam a considerar justas as sanções que se dão por via da reciprocidade, como por exemplo, o rompimento do elo, ou a simples explicação para a compreensão da criança sobre a repercussão da falta cometida como suficientes para que a criança não cometa novas infrações. Exemplo mais comum dessa sanção é a exclusão de quem descumpre as regras combinadas pelo grupo, pois entende-se que o excluído fará um esforço para reconstituir as relações com o grupo, por isso foi denominada sanção restitutiva. (MOURA, 2018, p. 28)

Nesse nível, como a regra não é imposta de fora, da qual o indivíduo poderia se furtrar, mas na relação de reciprocidade entre ele próprio e seus pares, como Piaget (1994) aponta:

A repreensão então, não precisa mais de um castigo doloroso para ser reforçada: reveste toda sua intensidade na proporção em que as medidas de reciprocidade fazem compreender ao culpado o significado de sua falta. (PIAGET, 1994, p. 162).

Os achados de Piaget (1994), quanto ao sentimento de justiça apontam para quatro tipos de respostas. Inicialmente, as crianças entendem a justiça como sinônimo da obediência à ordem do adulto, não distinguindo o que é justo do que simplesmente está de acordo com a determinação da autoridade. Na sequência, conseguem identificar injustiças, mesmo em ordens provenientes de adultos, mas entendem que a obediência deve estar acima da justiça. Posteriormente, além de reconhecer a justiça, evoluem para a preferência por segui-la ao invés da simples obediência. Há ainda, um quarto tipo que, apesar de entender a ordem injusta e que não haveria obrigatoriedade de obediência passiva, prefere a submissão à revolta.

Assim, a evolução da noção do justo e do injusto no sujeito ocorre no sentido da justiça retributiva para a distributiva, em três grandes períodos de desenvolvimento. Num primeiro momento a justiça é entendida como puramente o cumprimento da lei, confundindo-se justiça e lei, sendo esta puramente heterônoma. Prossegue para um desenvolvimento progressivo da autonomia, com busca pela igualdade com maior importância que a obediência à autoridade. Posteriormente, segue-se, desejavelmente, para o sentimento de equidade, próprio da justiça distributiva que ultrapassa a noção de igualdade pura, avaliando a situação em particular, com agravantes e atenuantes da circunstância apresentada.

Piaget (1994, 2014) defende que a moralidade é construída, paralelamente às etapas de desenvolvimento cognitivo do sujeito. O início da vida é caracterizado por uma ausência de moral (anomia) do ponto de vista da criança que não reconhece as regras como tais. Aos poucos vai adentrando o mundo das regras nas diferentes formas de convivência. Na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento moral é composto por duas morais, com base em dois tipos de respeito, a moral da heteronomia (coação), relacionada ao respeito unilateral, e a moral da autonomia, alicerçada no respeito mútuo (cooperação).

Na heteronomia, para Piaget (1994), o processo moral se inicia com a obediência da criança a figuras de autoridade (pais, cuidadoras, professores). O sujeito não questiona as regras, segue-as por prudência, com base no respeito estabelecido de forma unilateral, em geral, pelo adulto ou criança mais velha. Cumpre as regras morais, principalmente em função da coação adulta. O sentimento de obrigatoriedade advém do respeito por quem sente amor e/ou medo. Além destes, contribuem a confiança, a simpatia, a indignação e a culpa, cada sentimento destes tendo um importante papel na gênese da moral (PIAGET, 1994).

Já a autonomia moral é subsequente à moral heterônoma. Como a coação adulta favorece a obediência sem, necessariamente, a compreensão do porquê da regra, é somente à medida que a criança interage com seus pares (outras crianças), que sente, gradativamente, a necessidade de normalização nas relações sociais. As relações entre iguais têm como alicerce o respeito mútuo, e este é a base para o desenvolvimento da moral autônoma pelos sujeitos, significando que, ao conquistá-la, são capazes de elaborar juízos tomando como referência princípios de igualdade, de equidade, de reciprocidade e de respeito mútuo (PIAGET, 1994).

Outro diferencial que os sujeitos precisam adquirir para desenvolver a autonomia é a capacidade de se colocar do ponto de vista do outro, o que contribui significativamente para o entendimento das regras e para as ações solidárias. Assim, “a criança é levada a esforços de descentração, de procura de compreensão do ponto de vista alheio, e tal descentração é, como se sabe, processo essencial do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral” (LA TAILLE, 2006, p. 117). Ao se alcançar a autonomia, o bem é associado ao respeito mútuo, ultrapassando o conformismo que o respeito unilateral traz consigo, para além do dever, ligando-se ao respeito pela regra.

Na obra “O Juízo Moral na Criança” Piaget (1994) salienta, inúmeras vezes, o papel central da cooperação para o desenvolvimento da autonomia moral, sinalizando que “são as relações entre coetâneos que constituem o meio mais propício ao desenvolvimento da noção de justiça distributiva e ao das formas evoluídas da justiça retributiva” (PIAGET, 1994, p. 222), e ainda “este equilíbrio ideal, entrevisto por ocasião de cada disputa e cada pacificação, supõe, naturalmente, uma longa educação recíproca, das crianças, umas pelas outras” (PIAGET, 1994, p. 239).

Porém, não se pode negar a relevância da etapa da heteronomia, pois se o sujeito permanecer na anterior (anomia), sequer se importará com as regras, uma vez que estas ainda não fazem parte de seu universo, pois ainda não conhece os limites. Entretanto, obviamente que permanecer na heteronomia não se constitui em algo positivo, apesar da passagem por esta etapa ser fundamental para que o sujeito possa seguir sua evolução moral.

Assim, Piaget (1994) destaca a importância da intervenção do adulto, apontando que a autoridade adulta não basta para construir o senso de justiça, necessitando este ter o papel de mediador das relações entre iguais, para que estas se desenvolvam pela cooperação e respeito mútuo, inicialmente entre as crianças, para posteriormente, cooperar com o adulto, ao sentir-se “de igual para igual”. Nesse sentido, “a relação professor/aluno é, por definição, provisória porque, se bem sucedida, a assimetria inicial dá lugar à igualdade; e a dependência dá lugar à gratidão” (LA TAILLE, 1999, p.13).

Finalizando o caminho teórico percorrido sobre a construção de Piaget quanto ao desenvolvimento moral, destacando as principais informações para a

compreensão deste, a seguir é apresentado o referencial quanto à moral do adulto e a relação desta com as situações e comportamentos no trânsito.

3.3 O desenvolvimento moral do adulto e o trânsito

É justamente, como já colocado, na tentativa de compreender os fenômenos que interferem no comportamento do adulto no trânsito que surgiu o interesse desta pesquisadora de estudar o desenvolvimento moral segundo Piaget, buscando compreender como as proposições desse autor quanto ao tema podem contribuir para esta análise.

Apesar de Piaget (1998) colocar a evolução moral de modo que, em tese, já estaria concluído o desenvolvimento quando o indivíduo chega à vida adulta, o autor também reconhece que no adulto ainda podem coexistir tanto aspectos próprios da moral da heteronomia quanto da autonomia, dependendo do tema, ou conteúdo moral, a que o mesmo está envolvido. Assim, o adulto precisa administrar internamente a “convivência” entre duas morais, a da coação e a da cooperação, que, como a moralidade é construída, pode evoluir ao longo da vida, podendo ser ensinada e aprendida em qualquer momento da história do sujeito (LA TAILLE, 2006).

Buscando em Piaget explicações sobre a moral do adulto, encontramos uma especial reflexão sobre o papel da coação social sobre seu comportamento. Para o autor, em uma situação de coação, o adulto poderá agir de maneira mais primitiva em relação ao sentimento de obediência, assim como a criança, pois também ele é subjugado ao respeito unilateral, que, conseqüentemente, leva à heteronomia. Assim, inicia-se essa construção sobre a moral do adulto parafraseando o autor:

A coação social - entendemos assim toda relação social na qual intervém um elemento de autoridade e que não resulta, como a cooperação, de pura troca entre indivíduos iguais - tem como efeitos sobre o indivíduo resultados análogos aos da coação adulta em relação ao espírito da criança. Porque, na realidade, os dois fenômenos constituem apenas um só, e o adulto, dominado pelo respeito unilateral dos "velhos" e da tradição, conduz-se à maneira de uma criança (PIAGET, 1994, p. 253).

Essas relações coercitivas também se estendem à vida adulta quando o sujeito precisa sentir-se vigiado para cumprir as regras, ou quando pensa que pode vir a ser descoberta uma transgressão cometida, tal como a infração de trânsito

atuada. Porém, na vida adulta, o agente fiscalizador tem um papel social diferente do adulto na vida criança. Nem sempre compreendido como um profissional a serviço da segurança, mas como alguém a quem deve temer e fugir, prevalecendo, então, na situação de trânsito, ou análogas a esta, o sentimento de obrigatoriedade advindo do medo da autoridade.

Partindo-se do que postula Piaget (2014), sobre o quanto a coação externa não destrói o egocentrismo, pelo contrário, pode até reforçá-lo diretamente, ou, na melhor das hipóteses, disfarçá-lo, resta uma indagação aos profissionais da área de trânsito: como diminuir o egocentrismo, que acaba por reforçar a heteronomia em um ambiente social que, na história recente do país, somente tem conseguido resultados de segurança significativos quando associados à intensificação da fiscalização, que por sua vez, gera ainda mais incremento do egocentrismo e da heteronomia?

Refletindo sobre essa questão pode-se observar que no âmbito da segurança no trânsito, os grandes marcos de mudança de comportamento, ao menos no Brasil e mais especificamente no Rio Grande do Sul (RS), se deram por mudanças na regra imposta, acompanhada de intensa fiscalização. Podemos citar, nesta linha, a mudança na cultura do uso do cinto de segurança (especialmente nos bancos da frente dos veículos), do capacete para motociclistas, ambas conquistas de mudança no comportamento ocorridas no período pós publicação do Código de Trânsito Brasileiro (CTB) de 1997, que tiveram reforço na fiscalização à época. Soma-se a esta experiência, a mais recente, mas ainda em desenvolvimento, da chamada Lei Seca, lei nº 11.705 (BRASIL, 2008), com a instituição no RS da Operação Balada Segura³ que visa à fiscalização, notadamente no período noturno, com ênfase na alcoolemia⁴.

A própria criação do curso, objeto do presente projeto, teve grande contribuição deste incremento na fiscalização da alcoolemia, com a identificação muito superior ao período anterior à Operação Balada Segura, de condutores que cometem crimes de trânsito pelo artigo 306 (alcoolemia) do CTB.

³ A Operação Balada Segura foi criada pela Lei Estadual 13.963 de 2012.

⁴ A instituição da Operação Balada Segura motivou a criação de setor próprio para a fiscalização de trânsito no DetranRS, com a designação de agentes de fiscalização de trânsito dedicados especificamente para as operações.

O questionamento fica ainda mais evidente quando adultos verbalizam frases que remetem ao cumprimento da regra de trânsito, pura e simplesmente, para evitar a sanção correspondente. Estas situações levam a uma reflexão: estariam estes adultos, como as crianças dos experimentos de Piaget (1994) - que respondem que a mentira é grave porque a punimos, não sendo culpável se não houvesse a punição, sendo a punição o critério de análise da gravidade da mentira – associando o comportamento inseguro no trânsito, como beber e dirigir, por exemplo, somente à punição correspondente deste ato, sem ligá-lo ao real motivo para haver esta regra?

Piaget (1994), em suas pesquisas, categoriza o julgamento da responsabilidade de dois modos. Um que é forma de responsabilizar objetivamente, ou seja, somente pelos resultados do ato. Por exemplo, quando uma criança julga um incidente com xícaras, entende mais grave o ato de alguém que quebrou muitas xícaras sem querer do que de quem quebrou somente uma intencionalmente. Ou seja, julga o ato pelo resultado, não considerando a intencionalidade do ato, como é o caso do segundo tipo de responsabilidade, que o autor denominou de subjetiva. Retomando o caso dos adultos no trânsito, pela responsabilidade objetiva, somente consideram grave um ato de transgressão à regra se este tiver alguma consequência direta de sanção, como é o caso das multas, da soma de pontos na Carteira Nacional de Habilitação (CNH).

Encontramos eco destas concepções piagetianas facilmente no trânsito, no qual muitos adultos ao visualizar o agente de fiscalização (autoridade da coação), por exemplo, reduzem a velocidade à permitida para a via, regra que em geral sempre souberam, mas que, até a percepção da presença do agente, optaram por não respeitar. Nesta situação a gravidade de seu ato somente pode ser medida pela possibilidade de sanção por parte da autoridade, o que representa um julgamento pelo mecanismo da responsabilidade objetiva, próprio do funcionamento heterônomo. Em situações como esta, é possível inferir, com base na teoria estudada, que esse adulto apresenta um comportamento heterônomo, ainda que seja possível que tenha condições cognitivas para a autonomia. Lembrando que o próprio Piaget (1998) nos aponta com destaque que as duas morais, a da coação e a da cooperação, se encontram igualmente no adulto. Diante disso, é possível que o adulto, quando em situação de dificuldade repentina sem o necessário tempo para a reflexão, ou que esteja passando por período de revisão de valores ou de

sentimentos novos, aja com uma severidade incompreensível (PIAGET, 1998). Isto ocorre, primeiramente por ser mais visível a qualquer um o comportamento do outro, e ainda, justamente por ser o pensamento atrasado em relação à prática e não ter se concedido o tempo suficiente para a reflexão, se recorrer a um sistema anterior de avaliações.

Neste aspecto, aponta que não é errado afirmar que somos mais severos para com os outros do que conosco ao avaliar uma mesma conduta. Isto porque o comportamento alheio nos é muito mais materializado do que o nosso próprio e também por ser muito antes identificada a materialidade que a intencionalidade. Nessa linha podemos observar o apontado em pesquisa realizada pelo DetranRS em 2010, a qual informa que “Motorista põe a culpa nos outros - Estudo mostra que gaúcho se considera prudente, mas responsabiliza os demais pelos excessos cometidos na hora de dirigir”, indicando que os condutores identificam que existem motoristas imprudentes, mas não se reconhecem como pessoas que cometem imprudências (BOCK, 2010), ou seja, o olhar para o outro é mais severo do que para si. Aonde estariam os imprudentes então? Observa-se que somente conseguimos ultrapassar esse modo de julgamento quando nosso esforço de simpatia e generosidade nos faz resistir a essa tendência, obrigando-nos a buscar a compreensão sobre a intenção do ato praticado pelo outro (PIAGET, 1994).

No que tange à moral, La Taille, Oliveira e Dantas (1992) apontam que a maioria das pessoas se encaixam muito mais no conceito de heteronomia, reforçando que a autonomia é algo “caro e raro”, o que não significa que inexistem pessoas autônomas. Desse modo, pode-se inferir que em poucos momentos os indivíduos que circulam no trânsito agem de acordo com a autonomia moral, apresentando comportamentos condizentes com uma moral favorável à segurança e boa convivência no espaço público, o que o torna ainda mais complexo.

Apesar disso, Piaget (1998) defende que o conteúdo moral em nossas sociedades seria o da cooperação. Pois, “as regras prescritas, mesmo sob a forma de deveres categóricos e de imperativos com motivos religiosos, só contém, a título de ‘matéria’, o ideal de justiça e de reciprocidade próprios à moral do respeito mútuo” (PIAGET, 1998, p. 32).

Se analisarmos mais profundamente, a maior parte das regras de trânsito tem por motivação principal a segurança nesse espaço. Muitas delas, inclusive, foram elaboradas após um período no qual, sem elas, identificou-se um grande

número de acidentes em que pessoas perderam a vida por agirem de modo a aumentar o risco no trânsito. Um exemplo visível, mesmo aos que pouco têm familiaridade com os dados de acidentalidade no trânsito, é a associação de álcool e direção que, por um longo período, não teve a mesma previsão legal de restrição total como atualmente.

Apesar de uma imposição categórica de proibição ao álcool para quem conduz veículos, essa norma possui o ideal de justiça e de reciprocidade na medida em que visa proteger a vida de todos, além do próprio indivíduo que desejaria dirigir após a ingestão de álcool. Assim, colocando-se sob o ponto de vista do outro, é possível visualizar a importância de não tomar esta atitude, uma vez que pelo princípio da reciprocidade, também não seria justo ser vítima de outrem que optasse deste modo. Visto assim, quem opta por beber e dirigir não está simplesmente tomando uma escolha pessoal, está, de certo modo, fazendo por todos os demais que circulam no espaço público, o que implica desrespeitar o direito destes de não correr o risco provocado pela associação entre álcool e direção. Mas, “cada um, segundo a educação que recebeu, pode, no que concerne à ‘forma’, enfatizar o sentimento de dever ou o livre consentimento próprio do sentimento do bem” (PIAGET, 1998, p. 32).

Neste sentido, na heteronomia o sujeito não questiona as regras, segue-as por prudência ou medo, com base no respeito estabelecido de forma unilateral, em geral, pelo adulto ou criança mais velha, o sujeito cumpre as regras morais, principalmente em função da coação adulta. Como referem La Taille, Oliveira e Dantas (1992) se no momento da decisão os argumentos utilizados para a ação são do tipo “todo mundo faz assim, por isso também vou fazer”, podemos dizer que quem é o responsável moral é a sociedade, “todo mundo”. Essa ideia também é reforçada por Menin (1996, p. 40), quando coloca que “heteronomia significa ser governado por outros, fora de nós; e significa que quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar ‘sem governo’ e assim fazermos tudo o que nos der na telha!”.

Dir-se-á de um sujeito que é heterônomo se sua tendência for a de, em geral, pensar a legitimidade das regras morais com referência à obediência a uma autoridade. Mas será possível observar esse mesmo sujeito, em certas circunstâncias, mostrar capacidade de levar em conta a reciprocidade, característica da autonomia moral (LA TAILLE, 2006, p. 97).

Ou seja, mesmo o indivíduo que age predominantemente pela heteronomia, pode, em determinados campos de sua vida, ser autônomo. Neste aspecto, como Piaget (1994) coloca, o sentimento da necessidade (no sentido de “aquilo que não pode não ser”) do cumprimento da regra, pode estar envolvido em determinado conjunto de regras e não em outro (por exemplo no trânsito). Claro que, como o agir moral nos coloca frente a decisões que vão contra a nossos interesses pessoais, por exemplo, quando:

[...] quero saciar minha fome ou obter em determinado prazer para o qual minha afetividade me inclina, mas contendo-me porque considero moralmente correto não roubar ou não usar outras pessoas para saciar meus apetites. (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 65).

Segue-se a regra, não por esta ser agradável ou desagradável para o que se deseja realizar, mas por esta ser boa e justa. Relaciona-se ao que Piaget (1994), aponta como o bem da moral do respeito mútuo. Não se segue a regra por ser agradável ao que se deseja, mas por esta representar o bem, a justiça, (em oposição à moral do dever) e o que conduz ao desenvolvimento da igualdade. “Agora, se deixo de roubar por medo da prisão, estou seguindo um interesse pessoal, um puro afeto, e minha conduta, embora correta na prática, não poderá ser considerada como moral. (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 65).

Quando o sujeito sabe que é proibido beber e dirigir e que este ato tem punição e deixa de beber e dirigir por saber que haverá fiscalização de trânsito, apesar de benéfico à segurança de todos, não se constitui em uma ação moral, pois se estivesse certo de que estaria livre da punição, não teria a mesma atitude. Se, de outro modo, o indivíduo sente-se obrigado a não beber quando pretende dirigir, por identificar nessa regra seu princípio de controle do risco à vida e boa convivência, então a ação é moral e o indivíduo apresenta-se autônomo. Neste sentido, entende que o “bem” desta regra não está na obediência, mas nos benefícios que o cumprimento dela poderá trazer a todos que compartilham daquele espaço no trânsito. Assim, independentemente de haver fiscalização e/ou punição seu comportamento será o mesmo: não beber se pretende dirigir.

Como apontam La Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 72), “saber não é necessariamente querer” – saber que a regra estabelecida é “não beber e dirigir” não faz com que o sujeito queira seguir esta norma. Para que se tenha um ato moral,

é necessário que intervenha a força de vontade, a qual exige, como propõe Piaget (2014) algumas condições, que são: a) a existência de conflito entre duas tendências; b) quando a força das duas tendências não é igual, sobrepondo-se uma à outra, sendo que a tendência mais fraca, no curso do ato de vontade, se torne a mais forte, vencendo a originalmente maior; c) que o comportamento corresponda então, à linha de maior resistência, ou seja, a tendência que inicialmente era a mais fraca, a escolha mais difícil, que é menos desejado.

Desse modo, a força de vontade aparece quando em um conflito entre um interesse e um dever, entre os desejos de um lado e o dever social de outro, entre o eu e o grupo, prevalece o dever sem que para isto tenha havido a interferência de uma “polícia exterior” (PIAGET, 2014). Nessa linha, focam algumas questões, por exemplo a de como isso seria possível? O que leva um indivíduo que deseja fazer algo, deixar de fazê-lo em nome de um dever?

O autor sinaliza que a resposta estaria na descentração que nos leva a subordinação de nossos desejos aos nossos valores.

Em suma, o único meio de sair da situação presente e escapar à tendência atualmente forte é nos "descentrarmos". A solução é apelar para valores momentaneamente esquecidos e, a partir do momento em que chegamos a esta descentração, em vista dos valores posteriores ou anteriores, o problema da vontade está resolvido. A tendência momentaneamente mais forte se torna a mais fraca e se subordina a valores que se tornam mais importantes pelo próprio fato da descentração (PIAGET, 2014, p. 244).

Assim, a descentração seria a busca por ampliar o campo de comparação, se antes nosso interesse seria por passar o semáforo com a luz vermelha, indicando que está proibida a passagem com o veículo, ampliando este campo, poderíamos nos colocar sob o ponto de vista de quem está com a luz verde do semáforo ligada, permitindo sua passagem no cruzamento, e deduzir que esta pessoa não esperaria que alguém dirigindo seu veículo no outro sentido do cruzamento, passaria o sinal vermelho, o que o levaria a cruzar normalmente, podendo então, além de desrespeitar o direito de passagem dessa pessoa, colidir caso passássemos o semáforo na luz vermelha. Observa-se que o que muda do interesse inicial para o final é justamente o campo de comparação, que acaba por provocar a reflexão sobre os valores anteriores mais estáveis (respeito ao próximo e segurança, neste caso por exemplo), o que seria suficiente para modificar a força das tendências iniciais, sendo que “a tendência inicialmente forte se torna fraca simplesmente porque ela é

colocada na escala normal dos valores” (PIAGET, 2014, p. 247). Isso ocorre porque a força do interesse inicial estava limitada ao momento, ao imediato, sendo suscetível à mudança quando colocada em um campo mais amplo, através da descentração, do sair de um só ponto de vista, analisando a situação a partir de outros ângulos, sob outras perspectivas. Não há a necessidade de abandonar seu ponto de vista, mas inserir em seu campo de comparação outros olhares.

Que cada um se agarre assim à sua própria perspectiva como a única que conhece intimamente, mas compreenda a existência de outras perspectivas; que cada um compreenda sobretudo que a verdade, em todas as coisas, nunca se encontra pronta, mas é elaborada penosamente, graças à própria coordenação dessas perspectivas (PIAGET, 1998, p. 135).

Nessa linha, La Taille (2006) complementa a discussão sobre a descentração acrescentando que a distância entre o saber e o fazer tem o querer no meio. Neste sentido, traz o sentimento de obrigatoriedade como sendo, ele próprio, uma forma de querer. Aí encontra-se o grande ponto que necessitamos evoluir: como aproximar o conhecimento das normas de segurança no trânsito ao querer dos sujeitos?

Como contribuir para que “queiram” respeitar as regras? Piaget (1994) salienta que este querer é inspirado pelos sentimentos de medo e amor, confiança, simpatia, indignação e culpa. Sem que estes sentimentos sejam despertados, não há o querer necessário para que o cumprimento de uma regra seja efetivado.

Podemos destacar três destes sentimentos para discorrer, por serem os mais relevantes para o contexto do presente projeto: a confiança, a simpatia e a culpa, acrescentando o sentimento de vergonha evidenciado como central por La Taille (2006) para o desenvolvimento da personalidade ética.

A confiança ou a falta desta tem sido muito utilizada para justificar inúmeros desrespeitos às regras de trânsito. Não é necessária muita investigação para encontrar argumentos do tipo: “fiz, pois todo mundo faz assim”. Esse comentário demonstra que “[...] na prática, a avaliação de que os demais membros de uma comunidade não merecem confiança moral faz com que muitas pessoas se permitam, como suposta "defesa" agirem, elas mesmas, de forma imoral” (LA TAILLE, 2006, p.111).

Várias são as situações em que, pela falta de confiança nos membros da sociedade a que pertence, o indivíduo justifica-se pela inadequação do comportamento alheio como sendo a “permissão” para que também transgrida as normas, o que demonstra a relevância deste sentimento para o agir moral.

Se o entendimento é que “a maioria das pessoas é moralmente heterônoma” (LA TAILLE, 2006, p. 112), não podemos esperar delas que, quando percebem que muitos de seus pares (outros cidadãos da sociedade em que vivem) dão o exemplo de que as regras morais podem ser desrespeitadas, que os princípios morais não inspiram suas condutas, cumpram tais regras. Se assim fosse, em nossa sociedade não predominaria a heteronomia, mas sim a autonomia, o que seria observado pelo fato de que os sujeitos, intimamente convencidos dos princípios morais, os seguiriam mesmo sendo um ato isolado, sem observar as atitudes dos outros.

O sujeito heterônomo busca, incessantemente, provas de que os outros respeitam as regras, para que ele também as cumpra, pois não as percebe como importantes a ponto de respeitá-las. Já o autônomo, diferentemente, entende que o respeito à regra, de sua parte, é associado ao provar-se merecedor de confiança e digno para si mesmo, não necessitando que alguém de fato esteja julgando, ou fiscalizando seu comportamento, aponta La Taille (2006).

Quanto a este aspecto, pouco temos a contribuir, a curto prazo, para que a confiança social dos princípios morais envolvidos nos comportamentos no trânsito seja estabelecida. Porém, se conseguirmos que outros sentimentos inspirem o querer hoje, é possível que no futuro tenhamos a confiança despertada nos heterônomos de modo mais natural, pelos exemplos que a sociedade lhe proporcionará. Pode parecer utópico, mas existem exemplos bastante visíveis de mudanças culturais, como aconteceu com o consumo do cigarro, que foi alterado completamente tanto em termos de comportamento dos usuários como da sociedade “não fumante” para com estes.

A simpatia, também apresentada com um sentido mais semelhante ao de empatia, por sua vez, pode ser o sentimento que desperta o querer moral justamente por acompanhar a compaixão, pois, referindo-se a criança, mas não somente, quando

[...] encontra com os irmãos ou irmãs ou com seus amigos de brinquedo uma sociedade que desenvolve sua necessidade de cooperação e simpatia mútua, criará em si uma moral de um novo tipo, moral da

reciprocidade e não da obediência. Essa é a verdadeira moral da intenção e da responsabilidade subjetiva. (PIAGET, 1994, p. 113).

La Taille (2006) afirma que, quando sensibilizados pelos estados afetivos alheios somos levados a esforços de descentração, pois buscamos compreender o ponto de vista do outro, nos colocar na situação dele, imaginar como seria e o que sentiríamos se estivéssemos vivendo aquilo. Ao sentir a compaixão, a simpatia, acabamos por ativar um processo essencial do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, que é a descentração, e esta nos leva ao respeito à regra muito mais pelo respeito ao outro.

Como os deveres negativos são impostos por intermédio de regras, eles permanecem, como percebeu-o Piaget, exteriores à consciência; em compensação, como os atos de generosidade inspirados pela simpatia são espontâneos, e bem menos normatizados, eles favorecem uma compreensão mais autônoma de seu valor. (LA TAILLE, 2006, p. 117)

Em relação à culpa, sentimento também elencado por La Taille (2006), é entendida como decorrente de um querer reparar a ação imoral cometida, sendo, portanto, considerado um sentimento que participa do “querer agir” moral. Quem for incapaz de sentir culpa, por consequência, é mais inclinado a agir contra a moral, já que para agir de acordo, necessita de um freio moral que não possui: a culpa.

A culpa entra como um elemento relevante para o querer responsabilizar-se pelos próprios atos, para o “querer agir” moral. Se analisarmos muitos argumentos utilizados para que o agente de trânsito não lavre um auto de infração, como os encontrados por Neto (2009), tais como “seu guarda, mas a culpa não foi minha” já reconhecemos a presença deste sentimento. Porém, também é comum identificarmos esse sentimento projetado em outro indivíduo, como no exemplo, a culpa foi de alguém, mas não “minha”, ou seja, apesar de ter cometido a infração, a culpa está em outra pessoa. Se o sujeito não consegue experimentar o sentimento de culpa por ter cometido um ato incorreto, imoral, no trânsito, nessa perspectiva, será mais difícil que seu “querer agir” moral, em outra situação análoga, acompanhe a moral.

Desse modo, um importante passo a ser dado em muitas situações de trânsito é o despertar da própria responsabilidade sobre a ação imoral, o que seria acompanhado do sentimento de culpa pelo ato. Por consequência, ao alcançar esse sentimento poderia favorecer a mudança comportamental para outras situações

semelhantes no futuro, passando do “fui eu que cometi tal ato” ao “não serei eu a cometê-lo” (LA TAILLE, 2006).

Quanto à vergonha, La Taille (2002) associa à honra, mas em virtude dos equívocos que poderiam ocorrer pelo sentido da palavra, sinaliza como mais prudente a utilização da vergonha e honra com o sentido de autorrespeito. Este sentimento, sinalizado como central para a personalidade moral (LA TAILLE, 2002, 2006), relaciona-se ao que Piaget aponta como aparecendo progressivamente em substituição ao medo, qual seja, “um medo todo moral que é o de decair perante os olhos da pessoa respeitada” (LA TAILLE, 2002, p. 13). Para La Taille (2002), Piaget estaria se referindo à vergonha moral.

A vergonha moral, a do autorrespeito, não seria aquela exclusivamente desencadeada pelo julgamento de outrem, do campo da heteronomia, mas aquela que vem de um controle interno: “quem sente vergonha julga a si próprio” (LA TAILLE, 2002, p. 17). Desse modo, até pode haver uma antecipação do julgamento alheio, mas só se torna motivo de vergonha se corresponder a um autojuízo negativo. Parafraseando La Taille (2002, p. 17) “o decair perante os olhos alheios deve corresponder a um decair perante os próprios olhos.”

Assim, como a busca de valor positivo é vista como motivação básica, quando as representações valorativas de si são negativas, o sentimento de vergonha vem, causando dor. Porém, segundo La Taille (2002), a vergonha pode ser de dois tipos: a prospectiva (sentida antes de realizar um ato que nos causaria vergonha, sentimento de autodesrespeito, o que impede a concretização da ação) e a retrospectiva (sentida após cometer um ato reprovável por si mesmo, que desperta o sentimento de autodesvalorização).

Cabe destacar a importância da vergonha prospectiva para as atitudes no trânsito, pois se os cidadãos que apresentam comportamentos em desacordo com a moral a sentissem antes de realizar o ato, não chegariam a realizá-lo. Desse modo, a frase popular “não tem vergonha na cara” pode perfeitamente servir para impulsionar a reflexão sobre a coerência entre a atitude tomada e os valores morais presentes na ação, para além da vergonha social desencadeada somente quando há a fiscalização ou quando pessoas que valorizam, e não querem perder o prestígio diante delas, estiverem visualizando o ato. Assim, pode ser um caminho buscar, em ações educativas, desencadear o sentimento de vergonha, no sentido de provocar a autoavaliação e a contradição entre o desrespeito às regras de

trânsito e desrespeito às pessoas com as quais convive-se no trânsito, mesmo quando estas não são conhecidas.

Porém, o desafio não é tão simples, pois ainda se tem um cenário apontado por La Taille (2002) que é o de estarem unidas as representações de si (o Eu) dos indivíduos a valores imorais, como o caso, por exemplo, do beber e dirigir no trânsito. Este comportamento, tão frequente nas vias e rodovias, é comumente valorizado socialmente. Muitas situações são relatadas por pessoas que, buscando cumprir a norma, como por exemplo, respeitar o limite da via, sofrem a pressão oposta, ou seja, a de que deveriam estar desrespeitando este limite, com expressões como “sai da frente, tranca rua”, “meia roda”, “não sabe dirigir”, entre outras. Nestes casos, muitas vezes, a vergonha é justamente despertada por estar agindo de forma correta. Já, quem não respeita o limite somente por ter valores imorais unidos ao Eu (aqui não refere-se aos heterônomos, que precisam de vigilância, mas de casos em que a personalidade está ligada a valores imorais), sente orgulho de tal “façanha”.

Quando os valores morais ocupam lugar central nas representações de si, o sujeito aumenta a probabilidade de pensar e agir moralmente, pois a vergonha prospectiva, por identificar que se sentiria desvalorizado por si mesmo, sendo indigno de valor, faz com que o seu “querer” seja moral. Logo este autorrespeito pode ser uma das forças motivacionais que levam a pessoa a agir e a pensar moralmente (LA TAILLE, 2006).

Por isso, reforçando as contribuições de Piaget, corroboradas por La Taille (2006), a afetividade e os sentimentos, dentre os quais estão os abordados neste estudo, são a energética da ação, ou seja, são a motivação para agir de uma ou de outra maneira, de acordo ou não com a moral. Neste sentido, o “querer fazer” moral diz respeito aos sentimentos que desencadeiam e movem as ações.

Destarte, as ações de educação para o trânsito proporcionadas, em geral, e mais especificamente no curso objeto deste estudo, precisam, na ideia de ultrapassar a heteronomia, auxiliar os sujeitos a se convencerem intimamente dos princípios morais presentes nas regras de trânsito. Desse modo, mesmo sendo o único a realizar tais escolhas no trânsito, o fará porque o seu “querer” lhe impõe essa conduta, independentemente do outro, seguro de que assim seguirá vendo a si próprio como “ser de valor”, o que corresponde à força motivacional do seu fazer. Os caminhos sugeridos são, por um lado, proporcionar riqueza de interações

sociais, e por outro, um interesse por refletir sobre a moralidade, sendo que “a experiência dos sentimentos como a culpa e a vergonha representa a força energética para a evolução da dimensão intelectual” (LA TAILLE, 2006, p. 143) e acrescentamos aqui ainda o despertar da simpatia, como contributiva, juntamente com a culpa e a vergonha, para a evolução da moral no trânsito.

Após discorrer sobre as considerações mais relevantes quanto ao desenvolvimento de moral de adultos e a aplicação desses conhecimentos no contexto dos comportamentos no trânsito, a seguir serão apresentados os modelos pedagógicos existentes, destacando-se para esta dissertação o modelo relacional

3.4 Modelos pedagógicos

Um dos objetivos da pesquisa da presente dissertação relaciona-se com a comparação entre diferentes metodologias de ensino e sua contribuição para o desenvolvimento moral no trânsito. Assim sendo, faz-se necessária a compreensão dos modelos pedagógicos existentes e as metodologias de ensino aplicadas. Assim, neste capítulo pretende-se apresentar nas subseções que se seguem um breve panorama dos modelos pedagógicos diretivos (empirista), não diretivos (apriorista) e relacional (construtivista), suas práticas em sala de aula e concepções epistemológicas, com especial destaque para a diferenciação entre a pedagogia diretiva e a relacional.

3.4.1 Pedagogia diretiva - a metodologia de ensino tradicional

Quando imaginamos uma sala de aula em que as classes estão dispostas em fileiras, umas atrás das outras, a uma certa distância para que os alunos não se comuniquem entre si, sendo que o professor ministra sua aula, enquanto os alunos ficam em silêncio, ouvindo-o para aprender, provavelmente estamos nos referindo a uma pedagogia diretiva (BECKER, 2012), ou também conhecida como modelo de ensino tradicional.

Neste modelo o professor é visto como o detentor do saber e sua tarefa é a de transmitir este conhecimento ao aluno. Por isso, o termo transmissão de conhecimento é utilizado quando se refere a práticas pedagógicas diretivas (BECKER, 2012), ou tradicionais. O aluno, por sua vez, é quem recebe

passivamente os conhecimentos prontos oferecidos pelo professor, que por sua vez estabelece uma relação vertical, já que é quem tem o poder de decidir sobre a metodologia, conteúdo, avaliação e forma de interação, esta configurando-se basicamente de forma unidirecional (do professor para o aluno).

Na abordagem tradicional de ensino, a relação é unilateral, ou seja, o professor ordena como a aula vai acontecer, geralmente sendo ele quem deve ser ouvido e o aluno quem deve ouvir e realizar as tarefas (copiar, preencher exercícios, etc). Neste não há espaço para exploração do novo, opiniões, questionamentos, criatividade a partir do conhecimento, pois o papel do aluno é somente o de receptor (KRUGER; ENSSLIN, 2013).

Nessa perspectiva de atuação a epistemologia (“explicação” ou crença da gênese e desenvolvimento do conhecimento) que o professor acredita, é a de que o sujeito é uma tábula rasa a ser preenchida, empiricamente, através dos sentidos (BECKER, 2012). Os alunos são considerados depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos de domínio exclusivo do professor. A autonomia e a curiosidade vão se perdendo, uma vez que o docente transmite as informações de forma acabada e estática e o discente as memoriza e repete, como um robô "desumanizado". Não há espaço para que o aluno coloque seus posicionamentos sobre o assunto, questione novos olhares, exponha sua visão ou simplesmente discorde do que o professor está apresentando. Nada de novo é permitido que aconteça, pois quem decide o que e como as coisas vão acontecer é o professor, a não ser que haja uma brecha para uma pedagogia relacional.

No âmbito do curso pesquisado pela presente dissertação, o mesmo ocorria desde 2012 num modelo de ensino mais próximo à pedagogia diretiva, inclusive com estratégias elaboradas pela equipe para evitar que os participantes colocassem sua visão sobre o ocorrido com cada um (se cometeu crime por alcoolemia, como foi a situação, detalhes individuais de cada caso), colocando-os na posição de ouvintes e receptores, muito mais do que de sujeitos capazes de construir novos conhecimentos e reflexões sobre o assunto tratado durante a aula. Por consequência, em função do controle estar muito mais no professor, a proposta abrangia outros conteúdos, não somente o de álcool e direção. Esta proposta estava bem distante da preconizada pela pedagogia relacional, mas antes de tratar desta, vamos abordar a pedagogia não diretiva para que a mesma não se confunda com o modelo pedagógico relacional, que será apresentado na sequência.

3.4.2 *Pedagogia não diretiva*

Neste modelo pedagógico, que se distancia do anterior, mas que não pode ser confundido com a pedagogia relacional, o papel do professor é o de facilitador, devendo interferir o mínimo possível para que o regime *laissez-faire* permaneça e o aluno enfim encontre o caminho por si mesmo. Nessa sala de aula não terá um professor tentando ensinar em uma aula expositiva, pois neste caso, poderia atrapalhar o aluno (BECKER, 2012).

A epistemologia presente é a apriorista, de *a priori*, ou seja

aquilo que é posto antes como condição do que vem depois. – O que é posto antes? – A bagagem hereditária; diríamos, hoje, o genoma. Essa epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética, no seu genoma. Basta um mínimo de exercício para que se desenvolvam ossos, músculos e nervos e assim a criança passe a postar-se ereta, engatinhar, caminhar, correr, andar de bicicleta, subir em árvore, jogar futebol, competir em olimpíadas... assim também ocorreria com o conhecimento, de acordo com essa postura. (BECKER, 2012, p. 18)

O papel do professor acaba sendo o de alguém que deve buscar preservar que o meio, ou intervenções externas, não interfiram no desenvolvimento natural das potencialidades do aluno.

Apesar de não fazer parte do universo de metodologias de ensino comparadas pela presente pesquisa, faz-se necessária esta breve distinção do modelo apriorista, evitando-se assim que seja confundido com o da pedagogia relacional, apresentado a seguir.

3.4.3 *Pedagogia relacional - a metodologia baseada no construtivismo*

Na pedagogia relacional, que é o modelo pedagógico baseado no construtivismo, o papel do estudante e do docente são muito diferentes do exposto até aqui, pois o professor não é o responsável por transmitir o conhecimento, nem por facilitar que o caminho seja encontrado pelo aluno sem intervenções externas. Nesse modelo, o professor traz o material para que os alunos explorem, conversem, busquem aspectos problemáticos, apresentando-lhes questões para a reflexão, bem como diversas formas de representação sobre o conteúdo, passando por um

processo de avaliação do que deu certo, ou não, e do que ainda pode ser investigado para a sequência das aulas, conectando o conhecimento ao que ainda será trabalhado (BECKER, 2012).

A interação do sujeito com o meio é a base de uma proposta pedagógica relacional, sendo as relações estabelecidas em aula, entre professor e alunos, e entre os próprios alunos, permeadas por essa concepção. É uma pedagogia relacional, construtivista, justamente pela importância que dá para a relação, para a interação entre o sujeito (aluno) e o objeto, e aí está o principal papel do professor: o de quem proporciona essa interação com o objeto do conhecimento.

A grande diferença dessa epistemologia, que é ancorada fortemente nas obras de Piaget, está em não colocar num pólo ou no outro (professor ou aluno) a construção do conhecimento, mas na relação, na dialética e na interação entre eles. Aliás, o termo construção do conhecimento não é aleatório, pois o construtivismo é alicerçado na concepção de que se constrói o conhecimento a partir de duas dimensões, quais sejam, a do conteúdo e a da estrutura, ou capacidade (BECKER, 2012). Por isso, o professor não irá somente propor questionamentos que guiem a exploração do objeto do conhecimento, ele necessitará entender que

[...] o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta se abrirá para o novo conhecimento – é só questão de descobri-la; ele descobre isso por construção. Aprendizagem é, por excelência, construção na medida em que é viabilizada pela construção de estruturas cognitivas realizadas no plano do desenvolvimento. Professor e aluno determinam-se mutuamente, mediados pelos conteúdos. (BECKER, 2012, p. 22).

Nessa perspectiva, o professor interessa-se pelo que o aluno já conhece sobre o assunto e busca introduzir seus conhecimentos como ponto de partida para continuar o caminho da construção dos novos aprendizados. Desse modo, insere-se na nova metodologia de ensino proposta pela presente dissertação (Capítulo 5) momentos em que os próprios participantes do curso possam buscar seus conhecimentos para serem o ponto de partida para o diálogo sobre os efeitos do álcool no organismo humano, buscando contribuir para que assim continuem a construção de novos aprendizados sobre o assunto, levando-os a refletir sobre os resultados que estes efeitos podem ter na condução de veículos. Cada intervenção proposta pelo docente deve ser guiada pela ideia de que os participantes precisam interagir entre si e com o tema abordado (o objeto do conhecimento) o que

proporciona novos olhares para o que entendiam como certo, como algo que já sabiam, explorando assim, novas possibilidades de entender o mesmo conteúdo (na presente dissertação, o trânsito, suas regras, especialmente o assunto álcool e direção) e oportunizando a descentração, que amplia o campo de comparação, facilitando o retomada de valores anteriores.

Nesse contexto da pedagogia relacional, surgem mais recentemente as propostas de metodologias ativas que utilizam estratégias de ensino centradas na participação dos estudantes na construção do conhecimento, especialmente alicerçadas na interação do aluno com o objeto de aprendizagem, enfatizando o protagonismo, participação e reflexão em todo o processo de aprendizagem (MORAN ; BACICH, 2018). Cobucci (2017) acrescenta que na aprendizagem ativa o estudante, ao invés de receber de forma passiva, é estimulado a construir o conhecimento partindo da interação com o assunto, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo ou ensinando, tornando-se o centro do processo de ensino aprendizagem.

Na ótica da aprendizagem ativa, o educando constrói, elabora e conquista o conhecimento a partir da ajuda e mediação do educador Independentemente do assunto, a aprendizagem ativa tem se mostrado uma estratégia muito eficaz quando comparada à abordagem tradicional de ensino (COBUCI, 2017, p. 4).

O resultado no contexto de sala de aula é maior envolvimento e participação dos estudantes, que saem da posição de expectadores, maior importância para o desenvolvimento de habilidades, atitudes, valores e consciência crítica e menor ênfase à informação transmitida, o que leva a um aumento da motivação dos envolvidos, sendo discentes ou docentes (COBUCI, 2017).

Dentre as diversas possibilidades e modelos de metodologias ativas, encontra-se o ensino híbrido (EH), o qual será discutido na próxima subseção, considerando-se sua relevância para a base teórica da presente dissertação.

3.5 Ensino Híbrido

A evolução das tecnologias nos diferentes espaços tem influenciado em várias áreas do conhecimento, não podendo a educação ficar alheia ao que o uso crescente das tecnologias tem provocado. Quando as pessoas são instigadas a pensar sobre como mudaram suas relações, em diversos contextos, devido ao uso das tecnologias, não é difícil que reconheçam o impacto significativo ocorrido e na educação não seria diferente.

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) "invadiram" a vida das pessoas, trazendo profundas mudanças no modo como se ensina e aprende. Como aponta Moran (2015), os mundos chamados de físico e digital já não são mais separados, pois apresentam uma interligação simbiótica, profunda e constante, inserindo novos elementos para o processo de ensino aprendizagem. Novas formas de aprender surgem, o compartilhamento e a construção coletiva estão a um "clique" ou "toque na tela".

Os espaços não possuem mais limites delineados. Onde começa e onde termina o espaço da sala de aula? Eis um questionamento tão fácil de ser respondido há alguns anos e que hoje perdeu a precisão conceitual devido à inserção da interrelação da sala de aula física e a virtual. O espaço da sala de aula passa a ser estendido e ampliado, mesclando-se, hibridizando constantemente (MORAN, 2015). Desse modo, o termo EH enraizado em uma ideia de educação híbrida, indica que não há somente uma forma de aprender, pois a aprendizagem, neste contexto, ocorre de diferentes formas e espaços (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Apesar do conceito de EH ter inúmeras definições, de maneira geral os autores apontam em comum que há uma mescla de modelos de aprendizagem, envolvendo tanto o presencial como o *on-line* apoiado nas tecnologias digitais como recurso para o ensino (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015). Porém, não basta que se integre presencial e *on-line* na educação, são necessários novos suportes pedagógicos e, principalmente, uma atitude de reinvenção do papel do professor e do estudante. Essa nova postura precisa ter como fundamento a busca pela autonomia e reflexão dos envolvidos, ultrapassando a mera recepção de informações (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Desse modo, segundo Moran (2015) a educação formal tem se aproximado do EH, pois está cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, não sendo restrita ao espaço físico da sala de aula, permeando os múltiplos espaços do cotidiano, incluindo os digitais. Apesar disso, a tradição do professor comunicando-se com seus alunos face a face permanece, porém alterada pela inserção do novo modelo de interação que inclui os meios digitais e tecnologias móveis. Nessa nova postura

[...] outra integração necessária é a de prever processos de comunicação mais planejados, organizados e formais com outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, em que há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência constante de imagens, ideias e vídeos (BACICH; MORAN, 2015, p. 46).

As propostas de ensino híbrido possuem quatro modelos, segundo Horn e Staker (2015):

1. Modelo de rotação: este modelo propõe que alunos rodem por mais de um conteúdo ou método de ensino, possuindo quatro opções, que são a de rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual;
2. Modelo flex: neste modelo os alunos tem uma lista de atividades para serem cumpridas, predominantemente *online*, ficando o professor disponível para dúvidas;
3. Modelo à la carte: o estudante que se organiza a partir dos objetivos gerais a serem atingidos. Nesse modelo, ao menos um módulo do curso é feito inteiramente *online*;
4. Modelo virtual enriquecido: em cada disciplina os alunos podem organizar seu tempo entre aprendizagem *online* ou presencial, podendo se apresentar na escola apenas uma vez na semana.

Nesta dissertação cabe apresentar especialmente o modelo de rotação por estações, uma vez que será componente da metodologia de ensino adotada, o qual foi escolhido pela compatibilidade que apresenta para a aplicação no curso pesquisado. Neste, existem estações, organizadas como num circuito, nas quais os alunos irão rotacionar em um tempo determinado. Quando o tempo previamente combinado com os estudantes se esgota, eles trocam de estação. Ao menos uma

das estações de aprendizagem deve incluir tecnologias digitais. Essa rotação é concluída quando todos já tiverem passado por todas as estações existentes (HORN; STAKER, 2015; BACICH; MORAN, 2018). O planejamento das estações deve contemplar tarefas com início, meio e fim, de modo que cada estação seja independente, mas funcione de forma integrada (MORAN, 2015).

Tendo apresentado o modelo de rotação por estações, observa-se que contempla o uso de tecnologias digitais, próprio do EH, acrescentando-se, para fins do presente estudo, o uso do aplicativo de trocas de mensagens instantâneas, denominado WhatsApp, inserindo-se como uma possibilidade de recurso didático, na perspectiva do *m-learning*. A seguir pretende-se discorrer sobre o *mobile learning* para, a partir de então, contextualizar o uso do WhatsApp como recurso didático.

3.6 Mobile learning

A presente pesquisa pretende utilizar como recurso didático, visando contribuir quanto às concepções morais dos participantes, no campo da informática na educação, o aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp. Desse modo, insere-se o *m-learning* (do inglês *mobile learning*), ou aprendizagem móvel, que "é a aprendizagem por meio de dispositivos móveis, tais como celulares, tablets e smartphones" (MARTINS ET AL., 2018, p. 3), ou seja, são "processos de aprendizagem apoiados pelas tecnologias da informação e comunicação móveis e sem fio cuja característica fundamental é a mobilidade dos aprendizes" (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2010, p. 25). Como aponta Miranda (2017) o *m-learning* caracteriza-se por um conjunto de práticas e atividades educativas que são realizadas por meio dos dispositivos móveis. O uso dos dispositivos móveis, pois ultrapassa as paredes da sala de aula, auxiliando na troca de materiais digitais em qualquer hora e lugar.

Nessa perspectiva, torna-se necessário compreender que, quando se trata de práticas de *m-learning*, existem diferentes possibilidades de mobilidade, tais como as propostas por Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010):

- Mobilidade física: os alunos podem estar em diferentes locais e, inclusive, em situações de deslocamentos;
- Mobilidade tecnológica: há uma variedade de dispositivos que são móveis (smartphones, notebooks, relógios inteligentes, etc.) e que podem ser utilizados para a aprendizagem de acordo com a necessidade e recursos a disposição no momento;
- Mobilidade conceitual: estamos em constante contato com situações de aprendizagem, o que nos exige atenção dividida entre os diferentes conceitos e conteúdos com os quais lidamos;
- Mobilidade sociointeracional: aprendemos pela interação em diferentes níveis e grupos, sendo o da educação um deles;
- Mobilidade temporal: podemos aprender, não só em diferentes locais, mas também em diferentes momentos.

Como pode-se observar, as diversas mobilidades possíveis a partir do *m-learning* trazem inúmeras vantagens aos estudantes, destacando-se no estudo de Saccol *et al.* (2010), a física, a qual foi apontada pelos alunos como o fator que mais desperta interesse e entusiasmo, principalmente pelo fato de poderem se conectar e usar recursos de aprendizado em diferentes contextos.

Nessa perspectiva, os autores salientam ainda a importância da questão “tempo” atualmente, sendo o aproveitamento do tempo que os sujeitos possuem, por exemplo em situações de deslocamento, em filas de espera, em momentos ociosos entre uma atividade e outra, uma vantagem significativa para os aprendizes. (SACCOL ET AL., 2010). A mobilidade temporal ainda possibilita a policronicidade, ou seja, a possibilidade de se envolver em diversas atividades em paralelo. Apesar dessa ser vista como uma grande vantagem, também acaba oferecendo um risco, pois diminui as fronteiras entre o tempo dedicado para o estudo, para o trabalho, para o lazer, o que pode resultar em prejuízos em uma área ou outra da vida dos sujeitos.

Compreendendo as possíveis mobilidades que o *m-learning* proporciona, constitui-se tarefa significativa para o educador a busca por ferramentas que favoreçam a aprendizagem, especialmente considerando que

o uso da tecnologia para a educação, algumas ferramentas são mais adequadas para apoiar a troca de informações, outras são mais adequadas para apoiar o compartilhamento de conhecimentos, ideias e experiências, enquanto outras são usadas para trabalhos colaborativos e cooperativos (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2010, p. 247).

Nessa linha, a opção pelo WhatsApp como ferramenta educacional, no contexto do *m-learning*, foi justamente considerada a sua adequação quanto aos diferentes tipos de mobilidade para o público atingido, bem como seu potencial para apoio ao compartilhamento de ideias e visões sobre as propostas de discussão.

3.6.1 O uso do WhatsApp como recurso didático

Nesse contexto insere-se o WhatsApp, que, conforme seu próprio site oficial (WHATSAPP, 2019), nasceu da busca, por uma alternativa ao antigo modelo de mensagens conhecido como SMS (do inglês *Short Message Service*), que fosse mais rápida e que possibilitasse o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia. Como pode-se observar facilmente, a alternativa foi encontrada e difundida mundialmente, pois a marca aponta que "mais de 1 bilhão de pessoas, em mais de 180 países usam WhatsApp". No contexto brasileiro, segundo o Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO E ESTATÍSTICA, 2017), o WhatsApp é o aplicativo mais usado pelos internautas brasileiros, correspondendo a 91% deste público.

O WhatsApp configura-se como um aplicativo gratuito, que inicialmente era de serviço de mensagens instantâneas. Porém, a partir de suas atualizações, vem progressivamente ampliando os serviços oferecidos, sendo que atualmente, além da troca de mensagens, com ou sem o compartilhamento de arquivos de mídias, os usuários podem realizar chamadas de áudio e vídeo, a partir de seus smartphones ou computadores pessoais⁵. Além disso, permite a criação de grupos, nos quais é possível trocar mensagens escritas, enviar arquivos e discutir sobre determinados temas com um número de até 256 participantes.

⁵ O acesso para este modo de uso do APP é pelo endereço web.whatsapp.com.

Destaca-se o potencial comunicativo da ferramenta, não somente por suas características, como também pelo "exemplo agregador" que os próprios celulares se tornaram por reunirem muito além da simples conversa telefônica. Reforça-se, ainda a característica da instantaneidade, ubiquidade (estar ao mesmo tempo em toda parte) e conectividade generalizada das tecnologias digitais atuais, que contribuem para seu uso seja difundido de maneira tão massiva (LEMOS, 2013).

A educação precisa servir-se desse potencial que o aplicativo possui, com um olhar para suas possibilidades pedagógicas, pois a forma como as pessoas interagem, se comunicam e aprendem vem se alterando. A velocidade de nosso tempo é outra, por influência de diversos fatores, dentre eles as tecnologias digitais e as redes sociais como o WhatsApp (MIRANDA, 2017).

Nesse sentido, cabe apontar que o uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica não é algo completamente inovador, uma vez que já em 2016, Rodrigues e Teles (2019) identificaram 18 estudos cujos descritores de buscas pelas palavras: "*WhatsApp* + Escola", "*WhatsApp* + Educação", "*WhatsApp* + Ensino Médio", "*WhatsApp* + Sala de Aula" e "Mensagens Eletrônicas + Educação", demonstrando que os estudos no campo da aplicação de tal recurso.

Alguns fatores apontados por Paulino *et al.* (2018), alinhados às sinalizações sobre o *m-learning* em geral, colocam o WhatsApp em destaque por ser acessível em qualquer lugar (bastando um sinal de internet relativamente baixo), a qualquer momento, colocando-o em vantagem em relação a outros recursos didáticos. Os autores destacam ainda a rapidez no compartilhamento de conteúdos (arquivos, imagens, áudios, vídeos), a fluidez do diálogo e trocas, bem como a adesão dos discentes.

Moran (2015) já sinalizava que diversos pesquisadores defendem o WhatsApp como ferramenta de comunicação rápida e promissora a ser utilizada como apoio à educação, evidenciando as facilidades proporcionadas pelo aplicativo, como o estímulo à utilização de uma linguagem mais simples, o que facilita maior espontaneidade e fluência constante de imagens, ideias e vídeos.

Entretanto, mesmo com suas vantagens, como coloca Kenski (2014), para que seu uso pedagógico faça sentido, é necessário planejamento da prática

educativa. Planejamento que deve respeitar as especificidades do ensino e da tecnologia empregada. Portanto, como salienta Lévy (1999)

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno. (LÉVY, 1999, p. 172).

Assim, a prática educativa com o uso do aplicativo WhatsApp necessita estar contextualizada aos propósitos educacionais, bem como às especificidades do público e do ensino. Portanto, considerando-se o contexto da presente dissertação, a ferramenta que se pretende utilizar necessita ter um potencial de oferta de recursos para o estabelecimento de interações que, conforme a temática moral proposta, podem tornar-se importantes para o desenvolvimento moral. Nessa linha, é possível encontrar no aplicativo WhatsApp, como descrito nesta subseção, o potencial de interação entre pares, por exemplo, ao ser utilizado por meio da criação de grupos para a discussão de temas, ou dilemas morais, que podem levar a um novo olhar, oferecendo diferentes perspectivas e pontos de vista. Destarte, parte-se então para a explanação sobre as contribuições de trabalhos correlatos a esta dissertação e sua relação com os propósitos da mesma.

3.7 As contribuições de trabalhos correlatos

A busca por trabalhos correlatos, conforme referido na introdução, resultou na seleção de três trabalhos que, apesar de não atenderem a todos os critérios estabelecidos, contribuíram para a fundamentação e construção da presente dissertação. Além destes, ainda foi utilizada a dissertação intitulada “A noção de justiça de adolescentes no contexto das relações interpessoais no trânsito – uma análise na perspectiva piagetiana (MOURA, 2018), a qual além de ter sido sugerida pela banca, também baseou a elaboração do produto de mestrado. Assim, a seguir serão explicitados um breve resumo, bem como as contribuições oferecidas para a presente pesquisa pelos seguintes trabalhos: 1. A noção de justiça de adolescentes no contexto das relações interpessoais no trânsito – uma análise na perspectiva

piagetiana; 2. As tecnologias digitais de informação e comunicação na perspectiva da aprendizagem e da moral discente, 3. O papel dos professores na construção da autonomia moral dos alunos: como pensam e o que fazem, 4. Das Relações de Aula às Possibilidades de Desenvolvimento Moral na Educação Física. Desse modo, parte-se para suas contribuições para a construção da presente dissertação.

1. Moura (2018) no estudo A noção de justiça de adolescentes no contexto das relações interpessoais no trânsito – uma análise na perspectiva piagetiana, aplicou pesquisa cuja metodologia era o estudo de casos múltiplos, aplicada em 10 adolescentes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública. O instrumento utilizado foi a realização de entrevistas inspiradas no método clínico, as quais seguiam um roteiro composto pelos seguintes blocos de perguntas: questões iniciais, ditados populares, dilemas, rapidinha das ações justas e injustas no trânsito. A pesquisa classificou as respostas dos adolescentes em duas categorias, que foram: “relação com as regras” e “descentração e justiça”. Dentre os principais achados do estudo, estão:

a. O interesse pelo conhecimento sobre as normas de trânsito dos jovens participantes da pesquisa limita-se ao que já conhecem e que fazem parte de seu contexto, principalmente quanto ao beber e dirigir, assunto que espontaneamente apareceu na maioria dos exemplos citados por eles. Assim, a autora corrobora o postulado por Piaget (1998), que aponta de modo crítico a educação que somente usa a exposição verbal, procurando ensinar verdades prontas, pois perpetua a relação de coação entre autoridade e adolescentes, indicando que auxiliar na descoberta através de investigação espontânea pode ser mais eficaz, ao possibilitar a construção de princípios e valores. Destaca-se o excerto a seguir, por representar semelhança com o que a presente dissertação pode encontrar nos dados coletados:

[...] ao longo das discussões, com a possibilidade de colocar-se de diferentes pontos de vista a partir do roteiro de entrevista e questões que surgiram ao longo das discussões, alguns jovens puderam modificar seu ponto de vista inicial. Aqueles que demonstraram um nível mais elevado de descentração puderam avaliar as situações objetivamente, pensando no coletivo de trânsito (MOURA, 2018, p. 135).

b. Observou-se, também, que os sentimentos e valores que compõem os argumentos estão mais voltados à satisfação pessoal, busca de realizações individuais e solidariedade restrita a seus grupos afetivos, família e amigos, sendo

próprios de uma cooperação nascente, porém incipiente. Apesar dos jovens estarem num momento com potencial para a evolução moral, como colocado pelos participantes, o contexto de desenvolvimento dos jovens brasileiros é um exemplo de como não ser justo, afetando negativamente as condições que teriam para cooperar pelo bem coletivo.

c. Os resultados demonstraram que as argumentações dos adolescentes giravam em torno da satisfação individual e de pessoas do contexto mais restrito dos jovens, como familiares e amigos, com algumas exceções, aproximando-se da solidariedade e respeito mútuo com desconhecidos.

d. Desse modo, a pesquisa concluiu que predominou nos jovens os argumentos próprios da noção de justiça retributiva, baseada no respeito unilateral, destacando-se a figura da mãe e do agente de trânsito como relação de autoridade coercitiva.

Para a presente dissertação, além das contribuições apresentadas, destaca-se a relevância desse trabalho com relação à construção do produto, que se configura em uma proposta de aplicação da metodologia de ensino híbrido visando a contribuição para o desenvolvimento moral no trânsito. Na etapa de rotação por estações propriamente dita, os grupos de WhatsApp foram construídos inspirados no Quadro 5 - Rapidinha das ações justas e injustas no trânsito elaborado por Moura (2018) e expostos a seguir, o qual ao ser aplicado sofreu somente pequenas alterações sugeridas pela banca de qualificação da presente pesquisa.

Quadro 5 – Rapidinha das ações justas e injustas no trânsito

Ação	Contraponto da ação
a- Um amigo avisou no grupo do <i>WhatsApp</i> sobre uma blitz de trânsito.	f- Um jovem bêbado foi pego na Balada Segura.
b- Uma mãe estacionou obstruindo a rampa de acesso à calçada porque o mercado ia fechar e seu filho ficaria sem leite.	g- O cadeirante teve dificuldade de acessar a calçada porque alguém estacionou e obstruiu a rampa de acesso.
c- Um condutor, atrasado para o trabalho, não parou na faixa de pedestre para as pessoas atravessarem.	h- O jovem que ia para a escola quase foi atropelado na faixa de pedestre por um condutor apressado.
d- Um condutor passou raspando pelo ciclista que andava de bike na via e quase o derrubou.	i- O ciclista com medo de andar na via junto aos carros pedalou pelas calçadas exclusivas de pedestres.
e- Um condutor embriagado bateu o carro em um muro e os amigos que estavam com ele.	j- Os jovens seguiram de carona com o amigo que havia bebido na festa e estava aparentemente em condições de dirigir.
Ordem apresentada aos jovens	a, b, j, f, g, i, c, h, e, d

Fonte: Moura (2018, p. 68)

2. Nascimento (2017), em sua dissertação intitulada “As tecnologias digitais de informação e comunicação na perspectiva da aprendizagem e da moral discente”, se propôs a investigar a percepção que os universitários nativos digitais têm sobre a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para seu aprendizado e atitudes de cunho moral. Foi realizada uma pesquisa quantitativa, cuja amostra era composta de 308 universitários, cujos resultados foram provenientes de dois instrumentos, sendo eles um questionário autoaplicado contendo assertivas sobre situações de cunho ético ou moral no uso de TDICs e a Escala de Desempenho em Tecnologia (EDTEC), instrumento construído e validado no Brasil para avaliar os estudantes que utilizam TDIC em suas estratégias educacionais para o aprendizado (JOLY; MARTINS, 2006 apud NASCIMENTO, 2017).

Os resultados da referida pesquisa foram apresentados na forma de 3 artigos, os quais tinham como título: 1. Uso da internet e desenvolvimento moral: uma revisão de literatura; 2. Apropriação da informática nos estudos: mesma idade, diferentes realidades; 3. Desenvolvimento moral na cibercultura.

No primeiro artigo, sendo uma revisão de literatura, as principais contribuições estão relacionadas com a influência da tecnologia sobre o comportamento e as decisões morais dos jovens, apontando diferenças entre as decisões em ambiente virtual e presencial. Uma conclusão a se destacar neste artigo é a de que "as interações com o uso da internet favorecem a desconexão entre o pensamento ético-moral e a ação" (NASCIMENTO, 2017, p. 47).

Já o artigo 2 baseou as discussões nos resultados da aplicação da EDTEC. O artigo apresenta em seu referencial teórico a educomunicação e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky. Um dos principais achados é justamente a percepção dos universitários de que os recursos computacionais otimizam o seu processo de aprendizagem. Desse modo, aponta a educomunicação como meio para intervir na ZDP, uma vez que identificou a importância da mediação e gestão do processo educacional para que as TDICs sejam facilitadoras da aprendizagem.

O artigo 3 traz os resultados da aplicação do questionário com as assertivas que apresentavam situações de cunho ético ou moral no uso das TDICs. Destaca-

se a influência das TDICs nas atitudes morais e éticas dos estudantes, apresentando variações no comportamento conforme a mídia empregada. O autor aponta o caminho do empoderamento dos estudantes em ações de autoriação como meio de, através da educomunicação, educar com as mídias, pelas mídias e para as mídias. Neste sentido, as intervenções precisam favorecer a percepção do outro nas causas e efeitos das atitudes midiáticas.

Como contribuições para a presente dissertação, destacam-se: a relevância da percepção dos jovens sobre a contribuição que os recursos computacionais têm para o processo de aprendizagem. Porém, nos achados do autor também teve destaque o desnível entre os universitários, sendo que alguns com facilidade para uso de ferramentas básicas e de comunicação e outros em que isto se torna um desafio. Como sinalizado ainda no projeto da presente pesquisa, esta foi uma dificuldade a ser enfrentada, uma vez que a intervenção ocorreu em um único curso de duração de 8 horas e com um público bastante diversificado tanto em termos de faixa etária quanto de facilidade de acesso a recursos tecnológicos na educação. Além disso, contribuiu como alerta para a importância de se considerar no planejamento de aulas a utilização de TDICs e o potencial destas para influenciar no desenvolvimento moral.

3. Já Montanha (2015), na dissertação, intitulada "O papel dos professores na construção da autonomia moral dos alunos: como pensam e o que fazem" desenvolveu sua pesquisa em duas escolas, buscando estudar o que pensam e o que fazem professores do Ensino Fundamental no que se refere à formação ética e moral dos educandos. O método adotado para a investigação foi de tipo etnográfico, utilizando-se, para tanto: a entrevista com os professores das escolas participantes e a observação de aulas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A autora apresenta seus resultados comparando o que foi observado nas aulas em relação à conduta do professor e a percepção do mesmo sobre como pode contribuir para o desenvolvimento da moral nos estudantes. Identifica que, apesar de entenderem o valor do ensino integral, que englobe a formação social e política, tais professores evitam mediar conflitos e utilizá-los de forma favorável, como oportunidades para trabalhar a moral, não somente por terem conteúdos a trabalhar, mas especialmente por não terem claro como poderiam fazer isto. Alguns professores, inclusive, confundem educar moralmente com ensinar conteúdo de

moral, por exemplo, sob a forma de ensinamentos e provérbios. Assim, desperdiçam diversas oportunidades em que poderiam atuar de forma a proporcionar a autonomia dos alunos, deixando de possibilitar que estabeleçam e reflitam sobre regras de convivência, ao invés de determiná-las, pelo receio de "perder o controle da sala".

Montanha (2015) argumenta que, mantendo este modo de trabalhar em relação às regras, no qual não há liberdade para que os alunos participem de forma ativa na construção das mesmas, não se está abrindo possibilidade para o alcance da autonomia. Desse modo, os docentes estão produzindo apenas sujeitos submissos, heterônomos e cheios de informação.

Este estudo suscitou, à época da construção do projeto, reflexões quanto à possibilidade das deficiências relativas à educação moral nas escolas apresentarem reflexos no trânsito. Além disso, o estudo contribuiu para o processo de construção de novas hipóteses de intervenção no curso a ser estudado no âmbito da educação para o trânsito, de modo que este não apresentasse a mesma dicotomia entre o discurso e a prática, possibilitando que os alunos, mesmo que adultos, participassem, por exemplo, da construção das regras de funcionamento do próprio curso.

4. Na dissertação "Das relações de aula às possibilidades de desenvolvimento moral na educação física", Marcon (2014), teve como principal objetivo investigar e refletir, sob a perspectiva do desenvolvimento moral da teoria piagetiana, o que pensam os professores sobre as situações cotidianas que surgem durante as aulas de educação física. O estudo foi realizado com a participação de 10 professores dos anos finais do ensino fundamental de seis escolas privadas do município de Porto Alegre, sendo empregada para tal a metodologia de estudos de casos múltiplos. Foram realizadas 28 observações da prática docente dos 10 participantes, bem como entrevistas semiestruturadas baseadas no método clínico piagetiano adaptado para adultos. O roteiro para as entrevistas foi inspirado em pesquisas anteriores (SUARDI, 2012; GALLEGOS 2006 apud MARCON, 2014) e complementado com histórias que possuíam algumas alternativas de respostas, as quais foram baseadas em Tardelli e Tavares (2013 apud MARCON, 2014).

Os achados de Marcon (2014) indicaram as seguintes categorias: a) as crenças e teorias do professor; b) o papel do professor no desenvolvimento moral do aluno e c) a epistemologia do professor.

a. Os resultados apontam que os participantes da pesquisa consideram que praticando os alunos irão aprender, pura e simplesmente, por fazerem o que foi proposto repetidamente, se distanciando das abordagens interacionista e crítica da educação física.

b. A compreensão apresentada pelos participantes é de que os valores são provenientes da coação externa, sendo que o aluno, executando o que foi proposto, irá aprender. Ao invés de oferecer oportunidades de construção das regras pelos estudantes, oferecem um momento para expor as regras que eles próprios já estabeleceram, pois consideram que a construção da moral está relacionada à disciplina imposta através de um conjunto de regras. Assim, o papel do professor no desenvolvimento moral do aluno, para a maioria dos participantes, é o de disciplinador.

c. Em relação à epistemologia do professor, observa-se compreensões equivocadas sobre o construtivismo, como a ideia de que a abordagem defende que os alunos aprendam “as coisas que querem, sozinhos”. Aparece muito presente a ideia da repetição como forma de ensinar, afastando-se da proposta construtivista. Nas entrevistas a pesquisadora identificou que sete dos 10 professores utilizavam argumentos empiristas, dois empirista e apriorista e um apenas apriorista.

A autora destaca a postura de dois professores participantes da pesquisa, os quais, nas aulas observadas, questionam, ouvem, revalidam valores, enfim proporcionam reflexões aos alunos a fim de que eles próprios possam construir e reconstruir seus valores morais.

Conclui que, apesar de reconhecerem a importância de uma aprendizagem significativa, a maior parte dos docentes do estudo utilizam práticas educacionais que não propiciam tal conquista. Isto, com a justificativa de que precisam manter o controle da turma. Elucida, assim, que os professores carecem de uma formação docente que proporcione a compreensão sobre os mecanismos que regem a construção da autonomia moral, para que possam entender que esta atitude por parte deles, além de não estabelecer um ambiente sociomoral cooperativo, não favorece a descentração necessária para que a construção da autonomia moral ocorra.

Os achados da pesquisa corroboram os encontrados por Becker (1993), nos quais as práticas observadas em aula eram diretivas, coerentes com empirismo, enquanto o discurso apresentava ensaios construtivistas. Nesse sentido,

desperdiçam o potencial que as aulas de educação física proporcionam, em virtude das inúmeras situações e conflitos que se apresentam na prática e que poderiam, sob um viés construtivista, favorecer o desenvolvimento da moral dos alunos.

Quanto às contribuições do estudo, pode-se destacar o apontamento sobre o desperdício de oportunidades de se trabalhar situações de conflitos que têm potencial para o desenvolvimento moral dos alunos, por estas serem polêmicas, o que se assemelha ao tema trânsito, respeitadas as peculiaridades das diferentes realidades de sala de aula. Além disso, é identificada na dissertação a relevância do educador possuir base teórica sólida na área da educação e desenvolvimento moral, para evitar que equívocos no modo como realiza as suas intervenções contribuam para o reforço da heteronomia moral. Muitos educadores de trânsito, sejam instrutores que ministram aulas na formação de condutores ou outros profissionais que desenvolvem ações de educação para o trânsito, podem desperdiçar essas oportunidades por entenderem, de forma equivocada, que a moral é desenvolvida muito mais através da imposição pelo medo da punição (multa, pontos na Carteira Nacional de Habilitação, suspensão do direito de dirigir), do que de forma construída. Assim, muitas vezes por desconhecimento em relação aos mecanismos de desenvolvimento moral, realizam intervenções que reforçam a heteronomia, em detrimento da estagnação da autonomia moral.

4 TRILHAS METODOLÓGICAS

Os caminhos metodológicos de um trabalho devem apresentar os passos seguidos para a realização da pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2003). Assim, neste capítulo serão apresentados o contexto, os objetivos geral e específicos, bem como aspectos metodológicos propostos, os participantes do estudo, a metodologia de análise dos dados empregada e os aspectos éticos envolvidos.

4.1 Contexto

Este estudo será realizado no âmbito da Escola Pública de Trânsito do DetranRS com participantes de um curso para condutores que cometeram crimes de trânsito e sejam beneficiários de suspensão condicional do processo criminal prevista no Artigo 89 da Lei nº 9.099 (BRASIL, 1995). O referido curso é fruto de um convênio entre DetranRS, Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJRS) e Ministério Público (MP), visando a mudança de comportamento no trânsito de sujeitos que cometeram crimes de trânsito sob a jurisdição do Foro Central de Porto Alegre.

O ponto principal do estudo visa investigar como um curso híbrido de curta duração, embasado no modelo pedagógico relacional, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral de adultos no trânsito, a partir de concepções teórico-metodológicas de educação diferentes entre si, aplicadas em grupos distintos, inserindo dentre as metodologias utilizadas em uma das turmas do curso o uso do WhatsApp como recurso didático. Partindo disso, foram realizadas duas edições do curso Repensando o trânsito, sendo uma baseada no modelo pedagógico diretivo (grupo diretivo - GD) e outra no relacional (grupo relacional - GR).

4.2 Objetivos

A seguir optou-se por apresentar novamente o objetivo geral e específicos, a fim de facilitar a consulta e identificação junto à trilha metodológica adotada.

4.2.1 Objetivo geral

Investigar como um curso híbrido de curta duração, embasado no modelo pedagógico relacional, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral de adultos no trânsito.

4.2.2 *Objetivos específicos*

- Compreender o desenvolvimento da autonomia moral de adultos, a partir da teoria piagetiana, quanto ao julgamento que fazem sobre os comportamentos no trânsito;
- Identificar as semelhanças e diferenças nas concepções morais no trânsito dos sujeitos após a participação em curso de curta duração com base epistemológica diferente (um curso no modelo pedagógico diretivo e outro no modelo relacional);
- Verificar como os recursos tecnológicos podem apoiar práticas pedagógicas que contribuam para desenvolver autonomia moral de condutores.

4.3 Aspectos metodológicos

A presente pesquisa configura-se como um estudo experimental, de natureza aplicada e de objetivos explicativos (SILVA, 2005). A seguir são apontados os procedimentos metodológicos que foram adotados durante a investigação. Visando aprofundar o conhecimento, foi realizado um levantamento bibliográfico, bem como busca por pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento moral e suas relações com os comportamentos no trânsito e possíveis contribuições que o uso de recursos tecnológicos em educação poderiam oferecer para o desenvolvimento moral.

O estudo foi realizado a partir de um curso que ocorre desde o ano de 2012, no âmbito da EPT, cujo público alvo são pessoas que cometeram algum crime de trânsito e que atendiam aos requisitos para obtenção do benefício da suspensão do processo criminal, bem como, que tal suspensão tenha sido concedida, mediante o cumprimento de alguns acordos, sendo um deles a participação no curso em questão.

O curso, desde que iniciou a sua realização, utiliza um modelo mais próximo da pedagogia diretiva, na qual a aula é predominantemente expositiva. Assim, a autora, a partir dos estudos quanto a abordagem piagetiana do desenvolvimento moral, fez uma nova proposta de curso utilizando metodologias construtivistas, baseadas nas concepções de Piaget, na qual os participantes são protagonistas do processo, possibilitando a descentração, o que favorece a aproximação de atitudes mais autônomas moralmente (maiores detalhes desse novo modelo constam no capítulo 5 O produto - Proposta de aplicação da metodologia de ensino híbrido visando a contribuição para o desenvolvimento moral no trânsito).

Seguindo a metodologia experimental apresentada por Lakatos e Marconi (2003), o grupo dos participantes do curso no modelo desta nova proposta será denominado de grupo experimental ou, para a presente dissertação, grupo relacional (GR). Já os participantes do curso no modelo já realizado anteriormente (metodologia de aula tradicional) serão considerados o grupo controle do experimento, o qual se denominou grupo diretivo (GD). Visando tornar mais claras as diferenças entre o novo modelo e o curso como anteriormente era realizado, foi elaborada a seguir a subseção “As especificidades dos modelos do curso” na qual se aborda maiores detalhes sobre o “Curso da prática pedagógica diretiva (grupo controle ou diretivo)” e o “Curso da prática pedagógica relacional (grupo experimental ou relacional)”.

A pesquisa contemplou 40 participantes de acordo com o encaminhamento que o Foro Central fez em função do volume de incidência de crimes de trânsito que preenchiam os requisitos para a concessão da suspensão condicional do respectivo processo criminal, nos meses de novembro e dezembro de 2019, sendo 21 participantes do curso no formato tradicional (grupo controle ou diretivo - GD), e 19 no curso no novo modelo (grupo experimental ou relacional - GR).

Para cada turma (GR e GD), foram aplicados dois questionários, que são os instrumentos de coleta de dados: um no início do curso, para verificar alguns indicativos quanto ao estágio de desenvolvimento moral no trânsito apresentado pelos participantes, e outro ao final do curso, buscando verificar os sinais de mudanças que o curso poderia provocar nas concepções morais dos sujeitos quanto aos temas de trânsito abordados (especialmente em relação às regras de trânsito, focando na alcoolemia na condução de veículos).

Neste sentido, seguindo a denominação de Ludwig (2003), a variável dependente (VD) seriam as respostas dos sujeitos quanto às questões apresentadas no instrumento e a variável independente (VI) será a nova metodologia de aula, adotada somente com o grupo experimental, a qual contemplou diversas alterações e variáveis, como pode ser visualizado com mais detalhes na subseção “As especificidades dos modelos do curso”.

Além dos questionários, ao final da pesquisa também foi realizada uma busca, através de consulta ao sistema de registros do DetranRS, sobre infrações cometidas pelos participantes no período de 6 meses antes da realização do curso e os 6 meses posteriores. Os procedimentos adotados para esta etapa foram, a partir das informações de número de CNH, prestadas pelos participantes no TCLE, consultar as infrações cometidas e registradas no sistema do DetranRS, comparando os 6 meses anteriores e posteriores à participação no curso. Como o controle sobre outras variáveis que podem interferir em um número maior ou menor de infrações autuadas para os sujeitos é, relativamente, frágil - uma vez que não se pode controlar as mudanças nas políticas de fiscalização dos órgãos de trânsito, frequência de condução de veículos antes e após a participação no curso ou efeitos da pandemia posterior ao curso, por exemplo - essas informações buscam servir de complemento aos dados encontrados através dos questionários.

4.4 As especificidades dos modelos do curso

É essencial informar que os modelos aplicados nas turmas do grupo controle e do experimental são substancialmente distintos, cabendo trazer aqui as diferenças mais relevantes que se configuram também em variáveis que podem interferir nos resultados apresentados de um estudo experimental. Destaca-se, neste contexto, a carga horária e os conteúdos abordados nos dois modelos como sendo muito diversos, porém não se configurando nas únicas diferenças, o que denota a necessidade de maior detalhamento dos dois modelos do curso, como segue.

4.4.1 Curso da prática pedagógica diretiva (grupo controle ou diretivo)

As aulas do curso baseadas na pedagogia diretiva já ocorriam na Escola há muitos anos em um mesmo modelo, sendo importante apresentar suas

especificidades. Neste modelo, o curso, que é estruturado em formato de palestra, possui quatro horas organizadas em um único encontro presencial, no qual se inicia com formalidades de abertura semelhantes a cerimoniais de eventos, o que já dava o tom das relações que se estabeleceriam na sequência.

Após este momento as docentes faziam algumas combinações iniciais, tais como solicitar que os participantes não usem o celular, que não comentem seus casos individuais quanto ao crime de trânsito que os trouxe até o curso, sem apresentações pessoais dos alunos, mesmo que falando seu nome, ou investigação sobre os conhecimentos dos mesmos diante dos conteúdos que seriam trabalhados.

Os conteúdos do curso foram bastante abrangentes para o tempo disponível, sendo: dados estatísticos de óbitos no trânsito mundiais, nacionais e estaduais; comportamentos de risco no trânsito – excesso de velocidade, uso do celular ao volante e álcool e direção. O foco da docente é o de “vencer” os conteúdos, seguindo os slides elaborados pela equipe da escola, que eram a base da aula e o principal recurso didático para a comunicação com os alunos (os slides utilizados para a aula desse grupo estão disponíveis no Apêndice F). Desse modo, o tempo dispendido para a aprendizagem de cada assunto é determinado pelo professor, que decide quando passar para o próximo.

Assim sendo, os conteúdos são definidos pelo professor, bem como as regras do que pode ou não ser falado pelos alunos, o tempo que a turma tem para a aprendizagem, e a relação como um todo, não é a de construção, mas de transmissão dos conhecimentos, com poucos espaços para a reflexão. Assim, o papel desempenhado pelos participantes é de meros expectadores, que sequer são consultados sobre o proveito que tiveram com a realização do curso.

4.4.2 Curso da prática pedagógica relacional (grupo experimental ou relacional)

O curso da turma em que a pedagogia que baseia a prática é a relacional, como sinalizado em subseção específica no capítulo “Os caminhos teóricos percorridos”, possui algumas características que o diferenciam, com peculiaridades para além da própria epistemologia que o embasa. Destarte, destaca-se o tempo e a organização do curso, tendo neste modelo a duração de oito horas presenciais, ocorrendo em dois momentos de quatro horas cada, em datas distintas (oito dias

entre uma aula presencial e outra), acrescido do EH, por *m-learning* por meio do uso do WhatsApp para discussões de casos de trânsito entre um encontro e outro, no modelo de rotação por estações. Nesse sentido, inseriu-se o ensino híbrido, uma vez que o curso possuía tanto a modalidade de ensino presencial (os slides utilizados nas aulas presenciais encontram-se no Apêndice E), como a distância, esta ocorrendo através do WhatsApp.

Neste sentido, ao término do primeiro encontro presencial, seguindo o *m-learning*, os participantes foram adicionados a grupos de WhatsApp, que se insere como ensino híbrido, por meio do modelo de rotação por estações, sendo o aplicativo WhatsApp a ferramenta para a aplicação de tal modelo. Cada grupo de WhatsApp criado se configurou como uma estação do referido modelo, a qual todos os participantes do curso passaram conforme a rotação das estações ocorria, com o tempo determinado de dois dias por estação para a realização das discussões sobre o tema.

O propósito foi de que os grupos sejam instrumento para o desenvolvimento da descentração, ao proporcionar aos participantes o contato com diferentes pontos de vista diante de uma mesma situação de trânsito. Nas referidas estações eram convidados a trazer suas opiniões e concepções morais relativas a uma determinada temática (as frases, ou dilemas morais, utilizados para a discussão estão no Quadro 4 – Dilemas morais apresentados nas estações, exposto no capítulo 5). A principal estratégia empregada foi a apresentação de algumas situações de trânsito, conforme o modelo proposto, solicitando que opinem sobre a mesma livremente.

Cada aluno ficava dois dias em cada grupo (estação), rodando (mudando de grupo) assim que o tempo de duração da atividade da estação se esgotava. Após este término (2 dias), eram excluídos do grupo e inseridos em uma nova estação, na qual a tarefa se assemelhava, mas partindo de outra situação de trânsito para ser analisada.

Tabela 3- Exemplo de rotação por estações através do WhatsApp

	Alunos	Estação	Estação	Estação
Rodada inicial	A, B e C	Grupo de WhatsApp 1	Grupo de WhatsApp 3*	Grupo de WhatsApp 2*
Rotação 1	D, E e F	Grupo de WhatsApp 2	Grupo de WhatsApp 1*	Grupo de WhatsApp 3*

Rotação 2	G, H e I	Grupo de WhatsApp 3	Grupo de WhatsApp 2*	Grupo de WhatsApp 1*
-----------	----------	---------------------	----------------------	----------------------

* adicionado no novo grupo após ter participado do grupo anterior por dois dias e ser excluído do mesmo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além da própria inserção da tecnologia e do modelo de rotação por estações, o curso como um todo possui aspectos pedagógicos que o diferenciam substancialmente do curso baseado no modelo diretivo. Destas diferenças, destacam-se, dentre os aspectos mais significativos:

a. os conteúdos foram estabelecidos de modo mais específico, elencando apenas dois (álcool ao volante e respeito às regras como forma de respeito aos direitos dos demais participantes do trânsito);

b. as metodologias para a abordagem dos conteúdos pretendiam convidar os alunos a exercer um papel de protagonismo, no qual seus conhecimentos e suas opiniões sobre o tema fossem valorizados, oportunizando que dialogassem entre pares sobre a temática proposta, instigando a interação com os colegas, tendo raros momentos de exposição do conteúdo de forma unilateral por parte da docente;

c. foram realizadas atividades em que os participantes podiam experienciar o conteúdo a partir de mais de um ponto de vista, tais como um júri simulado, no qual cada subgrupo desempenhou um papel diante de um julgamento de crime de trânsito (baseado em caso real) e os próprios conteúdos das estações que se propunham oportunizar que os participantes observassem a mesma situação sob diferentes pontos de vista, por exemplo, os colocando em posições diferentes diante da análise de situações de trânsito;

d. a postura da docente quanto à condução das aulas e das discussões produzidas, além de ser mais afetiva e de menor distanciamento, demonstrando-se disponível emocionalmente para a construção conjunta das aprendizagens, também era mais convidativa à participação de todos de modo a colocarem sua visão sobre os temas trabalhados, para que pudessem refletir conjuntamente;

e. os conteúdos técnicos, como por exemplo, informações sobre os efeitos do álcool no organismo humano, eram precedidos de uma exploração dos conhecimentos dos alunos sobre o tema, com posterior espaço de discussão e conexão com os conhecimentos científicos apresentados pela docente.

4.5 Participantes

Participaram do estudo 40 sujeitos, sendo que 19 participaram do grupo experimental, realizando em novembro do ano de 2019, e 21 do grupo controle, realizado em dezembro do mesmo ano. Os participantes da pesquisa foram condutores que cometeram crimes de trânsito e que, por atenderem aos critérios estabelecidos no Artigo 89 da Lei nº 9.099 (BRASIL, 1995) obtiveram o benefício de suspensão condicional do processo criminal. Todos estavam respondendo processo criminal, conforme informações prestadas pelo TJRS – Vara de Delitos de Trânsito, relacionado ao dirigir alcoolizado.

4.6 Instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Os instrumentos para o desenvolvimento da presente pesquisa constituem-se em dois questionários construídos pela autora com base nos estudos de Moraes (2008) e Moura (2018). O primeiro questionário (Apêndice A) é composto dos campos: características pessoais ("Sobre você"), informações sobre o processo criminal de trânsito ao qual respondem ("Sobre seu processo") e as opiniões dos sujeitos quanto a algumas questões que apontam o julgamento dos participantes quanto a situações morais e comportamento no trânsito ("Suas opiniões"). Já o questionário 2 (Apêndice B) é composto somente das questões que visam investigar as compreensões morais dos sujeitos ("Suas opiniões").

Quanto ao bloco de questões "suas opiniões", o mesmo foi organizado buscando identificar as compreensões morais relativas ao cumprimento das normas de trânsito, com foco na associação do álcool e direção. A organização das questões está vinculada aos objetivos da pesquisa e, em função disso, foram estabelecidas categorias prévias de análise⁶, contemplando: a) a moral predominante nas respostas, se autônoma ou heterônoma; b) a avaliação das consequências dos comportamentos no trânsito, envolvendo, dentre outras compreensões, o tipo de responsabilidade, se objetiva ou subjetiva; e c) a modalidade de sanção, se mais expiatória ou por reciprocidade.

⁶ Os títulos das categorias, apesar de constarem no Apêndice A, não foram expostos nos questionários entregues aos participantes.

4.7 Metodologia de análise dos dados e as categorias de análise

Investigando como o curso estudado pôde contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral dos sujeitos participantes, após a apresentação de características dos participantes, seguindo a metodologia experimental, foram comparadas as respostas dos sujeitos coletadas através dos questionários prévios (questionário 1 – Q1) com as posteriores ao curso (questionário 2 – Q2), buscando verificar as mudanças ocorridas entre um e outro, especialmente quanto às categorias de análise previamente definidas: a) moral predominante; b) avaliação das consequências (contemplando o tipo de responsabilidade utilizado nas respostas); e c) modalidade de sanção diante de comportamentos no trânsito.

Nesse sentido, a análise dos resultados foi pautada por questões que nortearam a observação, comparando os achados anteriores e posteriores à participação no curso, tais como:

Nas decisões (julgamentos) tomadas há o predomínio, em termos de conteúdo, da moral heterônoma ou autônoma?
Os julgamentos explicitados marcam a presença da responsabilidade objetiva ou subjetiva?
No caso das sanções (penas), as opções realizadas apontam para a expiação, reciprocidade ou equidade? (MORAES, 2008, p. 142)

Toda a análise também foi permeada pelas informações oriundas da própria realização dos cursos em ambos os modelos pedagógicos e de acordo com as contribuições dos sujeitos durante as discussões e atividades propostas. Além disso, também são comparadas as informações do sistema informatizado do DetranRS quanto a infrações autuadas nos 6 meses anteriores ao curso e 6 meses posteriores a este, buscando identificar se ocorreu alterações nesse indicador, tanto no mesmo sujeito, quanto do grupo controle comparativamente ao grupo experimental.

Ainda, nas considerações finais se buscou encontrar, por meio de comparação, as mudanças nas respostas dos sujeitos do grupo controle em relação às apresentadas pelo grupo experimental, de modo a identificar as semelhanças e diferenças quanto a alterações nas concepções morais no trânsito, procurando-se

a evolução das respostas, especialmente na pergunta central de cada bloco de questões dos questionários.

4.8 Procedimentos éticos

A pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa e aprovada para sua execução através do parecer número 3.217.265. O risco apresentado pela pesquisa é mínimo, pois independentemente da pesquisa, os sujeitos participariam do referido curso e os questionários perguntam sobre conteúdos abordados no curso e qual o julgamento dos sujeitos sobre o assunto. A pesquisadora assegurou todos os procedimentos éticos necessários à realização da pesquisa, destacando-se o anonimato dos participantes, bem como o consentimento livre e esclarecido apresentado no Apêndice C .

5 PRODUTO - PROPOSTA DE APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DE ENSINO HÍBRIDO VISANDO A CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL NO TRÂNSITO

A presente proposta metodológica foi elaborada pela autora em sua dissertação de mestrado, justamente por entender como incoerentes as próprias concepções de educação e as da Escola Pública de Trânsito do DetranRS, mais próximas a uma pedagogia relacional, e a forma como o curso “Repensando o trânsito” era realizado até então, mais próximo da pedagogia diretiva, bem como a sensação vivenciada de que os objetivos educacionais que se pretendia não seriam alcançados pela metodologia de ensino utilizada. Além da incoerência, também foi motivador para a elaboração desse novo modelo a resposta emocional dos alunos do curso durante o mesmo ao longo dos anos de realização do curso. A proposta procura, através do uso de recursos tecnológicos no âmbito da educação para o trânsito, contribuir para o desenvolvimento moral dos sujeitos participantes do curso. Assim, apresenta-se a seguir a proposta de metodologia de ensino híbrido, a partir do modelo de rotação por estações, utilizada no curso pesquisado, a qual se constitui como o produto do mestrado a que está vinculada a pesquisa.

5.1 Modelo de rotação por estações

A proposta do modelo de rotação por estações elaborada possui algumas etapas. Primeiramente, existem orientações ao educador que pretende aplicar a metodologia, que são próprias da etapa inicial do curso, seguindo-se da rotação por estações propriamente dita e concluindo com o fechamento pedagógico da intervenção e finalização do curso. Todas as etapas terão os passos e procedimentos detalhados a seguir.

5.1.1 O início do curso - Etapa anterior à utilização da rotação por estações

Para que a metodologia a ser proposta configure-se em um meio de contribuir para que os sujeitos alcancem compreensões mais próximas à moral autônoma, é importante que alguns passos sejam realizados anteriormente à sua aplicação.

Apesar do método ter sido delineado especificamente para o uso em um curso de curta duração (8 horas), organizado em dois módulos presenciais com datas distintas, o mesmo pode ser empregado em qualquer curso que tenha o mesmo objetivo, desde que haja um espaço de tempo entre um encontro presencial e outro da turma de participantes (preferencialmente entre 8 e 10 dias).

É importante pontuar que o curso pretende contemplar especificamente as noções morais quanto ao respeito às normas de trânsito em geral, focando o comportamento vinculado ao uso de álcool e direção. Não se objetiva atingir outros comportamentos de risco no trânsito, uma vez que o tempo exíguo não permitiria. Apesar disso, ao aplicar a metodologia aqui proposta, o docente responsável deve avaliar a necessidade de realização de adaptações de acordo com a temática, pois caso o foco não seja o comportamento de beber e dirigir, serão necessárias alterações visando adequação da metodologia ao contexto em que a mesma está sendo aplicada.

Considerando a temática desenvolvida no curso, a etapa anterior à utilização do modelo de rotação por estações, contempla a sequência didática a seguir:

1. Abertura do curso: realiza-se um trabalho de acolhimento do grupo, de modo a contribuir para a familiarização dos participantes com o(s) docente(s) e entre si;

2. Contrato de funcionamento do curso: propõe-se que o grupo de participantes construa as regras de funcionamento do curso (é importante que o educador tenha clareza de quais seriam as regras que não são passíveis de negociação, por exemplo, que o curso se constitui de dois encontros presenciais e que entre um e outro haverá atividades *online*, via grupos de WhatsApp, melhor esclarecidas posteriormente).

- a. A turma é dividida em dois grupos que irão discutir quais regras consideram importantes de serem respeitadas durante o curso quanto a: intervalos; relações interpessoais, tanto presenciais quanto nos grupos de WhatsApp que serão criados, (opiniões divergentes, assuntos polêmicos, o que será permitido ou não no WhatsApp, etc) e o uso do celular durante as aulas.

- b. Após a discussão, cada grupo apresenta as suas considerações e são acordadas quais serão as regras que deverão ser respeitadas durante o curso.

3. O processo de construção das regras: o professor, ao finalizar o assunto das normas que serão seguidas durante o curso convida os alunos para a

reflexão sobre o processo de construção de regras, relacionando com a diferença que pode ocorrer nas atitudes das pessoas, quando estas participam do processo de construção das regras e quando as mesmas são colocadas de maneira impositiva, como é o caso do estabelecido no CTB. A partir disso, busca a dialógica e semelhança dessas reflexões com o respeito às regras de trânsito.

4. Efeitos psicofísicos do álcool: realiza-se um levantamento dos conhecimentos que os participantes possuem sobre os efeitos do álcool no organismo, buscando trazer de forma expositivo-dialogada informações técnicas sobre aspectos psicofísicos e a influência sobre as funções necessárias para conduzir um veículo em segurança. Sugere-se a utilização de slides como apoio para as explicações sobre o tema, podendo ser adaptado pelo educador responsável, de acordo com seus conhecimentos sobre o tema, os quais devem abordar minimamente os mecanismos de absorção, distribuição, metabolização e eliminação do álcool no organismo humano, bem como seus efeitos quanto à percepção, atenção, reflexos, julgamento, coordenação motora, discernimento, avaliação de riscos, equilíbrio e visão nos diferentes níveis de alcoolemia identificados pelo etilômetro (miligrama por litro de ar expelido). Pode-se apoiar os estudos para aprofundamento do tema Beber e dirigir: manual de segurança de trânsito para profissionais de trânsito e de saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2007) e nas informações oferecidas pelo Centro de Informações sobre Saúde e Álcool (CISA, 2015).

5. Júri simulado: o docente convida os alunos para participar de uma simulação de júri de um caso judicial relacionado ao uso de álcool e direção. A turma é dividida em 3 ou 4 grupos, dependendo do número de participantes da turma. Cada grupo receberá uma atribuição de papel quanto ao caso de crime de trânsito para o qual houve julgamento no Brasil. Um grupo será responsável por desempenhar o papel de juiz, outro de defesa do réu, outro de acusação do réu e, caso tenham 4 grupos, um de testemunhas.

a. Todos os grupos recebem o texto e o leem (sugere-se a utilização do caso apresentado no Quadro 1 - Caso júri simulado). O caso sugerido é baseado em uma situação real, porém com alterações para evitar a revelação de nomes dos envolvidos, podendo ser utilizado outro caso, ou situação, se o docente do curso entender pertinente, desde que tenha potencial de mobilizar os mesmos papéis a serem desempenhados pelos participantes.

Quadro 1 - Caso júri simulado

ACUSAÇÃO:

No dia 07 de setembro de 201x, por volta das 08h40min, na Av. Bento Gonçalves esquina com a Rua Silvado, Bairro Partenon, nesta Capital, o Sr. JORGE⁷ estava conduzindo seu veículo e **matou, culposamente**, AMANDA causando lesões, que foram a causa da morte (conforme auto de necropsia). AMANDA era namorada de JORGE.

Ele conduzia seu veículo pela Avenida Bento Gonçalves, sentido bairro-centro, e, ao dobrar à esquerda para entrar na Rua Silvado, não observou os cuidados necessários, batendo no veículo que JAIME conduzia na mesma via em sentido contrário. Em decorrência da colisão, a passageira faleceu no local. O denunciado foi **imprudente**, pois estava alcoolizado (o exame laboratorial indicou 7,2 decigramas de álcool por litro de sangue) e também fez a conversão sem atentar para o fluxo de veículos à sua volta e com sinal semafórico desfavorável. Agiu de forma **negligente** ao conduzir com os pneus em mau estado de conservação (laudo pericial apontou que os pneus estavam em mau estado de conservação com desgaste das bandas de rodagem).

Foi também **imperito**, pois não conseguiu desviar ou reduzir a velocidade para evitar ou, pelo menos, minorar o resultado trágico.

DEFESA:

A defesa alega que não existem provas da culpa de JORGE, pois teve a frente de seu veículo cortada por outro veículo, que ultrapassou o semáforo vermelho.

Também solicitou perdão judicial ou o reconhecimento da atenuante, tendo em vista que a vítima era companheira do réu, bem como o redimensionamento da pena-base para o patamar mínimo.

RÉU:

JORGE alega ter sido vítima tanto quanto a falecida AMANDA. No entanto, confirmou que o acidente ocorreu na parte da manhã, entre 7h e 8h, sendo que havia passado a noite inteira em uma festa, onde ingeriu cerveja e energético. Também confirmou que não havia dormido, que momento antes havia parado em um posto onde sua namorada (a vítima AMANDA) comprou um “kit”, que era uma garrafa de Vodka e certa quantidade de energético, e que pretendia ir para a casa de um amigo onde um grupo iria “se esticar” e, em seguida, realizar um churrasco.

TESTEMUNHAS:

JAIME: relatou que estava conduzindo seu automóvel pela Avenida Bento Gonçalves e parou no semáforo, logo atrás de outro veículo. Ao abrir o sinal, os veículos iniciaram o deslocamento, ocasião em que a motocicleta conduzida por JORGE, desrespeitando o semáforo, dobrou à esquerda, rumo à Rua Silvado, “cortando” a frente de seu automóvel e causando o acidente. Disse que não sabe a velocidade em que a motocicleta se deslocava, mas que tem certeza que o semáforo estava verde para si e vermelho para ele.

MATEUS e NILTON: relataram que estavam dentro de uma caminhonete parada próximo ao local, mas não viram como o acidente ocorreu, apenas ouvindo o barulho e confirmando que se tratava de uma

⁷ Os nomes foram alterados para evitar a identificação dos envolvidos.

colisão entre carro e motocicleta, onde a motocicleta derrapou na via e lançou seus tripulantes a vários metros de distância. Nisso AMANDA bateu em um poste e JORGE bateu na camionete em que estavam. Não souberam informar sobre a sinalização do semáforo ou como se deu o choque descrito. QUELI: declarou que estava de carona no veículo conduzido por JAIME, pois mantinha um relacionamento com este na época dos fatos. Narrou que Jaime parou no semáforo, atrás de outro veículo e, em seguida, ambos iniciaram deslocamento, quando a motocicleta “veio” e ouviu um estrondo pelo choque entre os veículos. Confirmou que o semáforo estava aberto para JAIME, então acredita que deveria estar fechado para JORGE.

Fonte: Elaborado pela autora⁸, 2019.

b. Após a leitura, os alunos discutem nos grupos sobre qual a postura que irão adotar e como irão desempenhar o papel atribuído na simulação de júri que será realizada a seguir (neste momento é importante que o grupo que representa o juiz se organize para coordenar os momentos de fala de cada um dos demais grupos, dando espaço para defesa, acusação e testemunhas).

c. Assim que todos os grupos tiverem concluído a organização para o desempenho durante a encenação do júri, inicia-se a simulação com a participação de toda a turma, a partir do modelo do texto lido. Cada grupo inicia o desempenho do seu papel, sendo representada a situação do texto ao longo da simulação. Ao final, é dado um tempo (em torno de 5 minutos) para que o grupo que ficou com o papel de juiz possa discutir brevemente, buscando elaborar e redigir a decisão final.

d. O professor então, lê a decisão do grupo. Após isto, informa também a decisão real adotada para o caso, apresentada a seguir no Quadro 2 – Decisão judicial proferida, e oportuniza o diálogo sobre as percepções dos participantes quanto às divergências entre a decisão real e a tomada pelo grupo que assumiu o papel de juiz.

Quadro 2 - Decisão judicial proferida

Ocorre que quando o agente causa o óbito de alguém por não ter agido com a atenção ou cautela que lhe era exigível no caso concreto, atuando com imperícia e/ou imprudência, ou omitindo-se, agindo com negligência.

Devem estar presentes, assim, os elementos do fato típico culposo – ação ou omissão; inobservância do dever de cuidado necessário (negligência, imprudência ou imperícia); previsibilidade objetiva; resultado involuntário; nexo causal; e tipicidade.

⁸ Texto elaborado pela autora, com base em processo judicial cujas informações não podem ser reveladas, devido ao sigilo solicitado pela magistrada responsável.

Nessa senda, restou demonstrada a ausência do cuidado objetivo na conduta do réu, em razão da prática de atos perigosos que deram causa ao evento fatal.

Os laudos periciais comprovaram que o réu apresentava 7,2 decigramas de álcool etílico por litro de sangue, o que, em conjunto com as alegações prestadas durante o interrogatório (onde o réu confirmou que havia ingerido cerveja durante a noite/madrugada), comprovam que o réu estava conduzindo veículo automotor alcoolizado.

No que toca ao perdão judicial, verifica-se que, embora seja presumível que o réu e a vítima, sua namorada à época dos fatos, possuísem relação de afeto, não há qualquer prova no feito que indique serem os mesmos companheiros, bem como o extraordinário sofrimento experimentado pelo réu que, durante todo o seu interrogatório, sequer acenou com tal possibilidade, e o sofrimento inerente ao ser humano que acaba por matar alguém de forma culposa não pode ser considerado como atenuante.

Isso posto, JULGO PROCEDENTE a denúncia para CONDENAR o réu JORGE, já qualificado, à pena de dois anos e oito meses de reclusão, a ser cumprida em regime inicial aberto, e à proibição de se obter a permissão ou a habilitação para dirigir veículo automotor igualmente pelo período de dois anos e oito meses, por incurso nas sanções do artigo 302 da Lei n.º 9.503/97, independentemente do período de suspensão administrativa (art. 256, §1º5, do CTB).

Implementados os requisitos previstos no art. 44 do Código Penal, substituo a pena carcerária por duas restritivas de direitos, consistentes na prestação de serviços à comunidade, pelo mesmo prazo da pena carcerária, à razão de uma hora por dia de condenação, nos termos do art. 46, § 3º, do CP, em local a ser definido pelo Juízo das Execuções das Penas Alternativas e na prestação pecuniária no valor de cinco salários mínimos nacionais, a ser destinada ao Fundo de Transações Penais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

6. Orientações para a realização da rotação por estações: a seguir são fornecidas instruções quanto aos próximos passos do curso, com explicações sobre o funcionamento do ensino híbrido no modelo de rotação por estações pelo WhatsApp. Roteiro que pode ser seguido para a explicação é apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 - Roteiro introdutório para a rotação por estações

Nos próximos dias nós iremos continuar nosso curso de um jeito diferente. Conversaremos sobre alguns temas de trânsito através do uso do WhatsApp. Todos vocês serão inseridos em um dos grupos criados no aplicativo. Nos grupos enviarei um assunto que costuma ser polêmico para que conversem, buscando discutir os diferentes pontos de vista que existem diante deste mesmo conteúdo. Vocês podem se expressar livremente e colocar o que pensam, tanto por mensagem de modo escrito, como gravação de áudio. Não se preocupem com o que os demais irão achar das suas colocações logo no início. Depois que se posicionarem, podem dialogar sobre os diferentes olhares em relação ao tema. Contribuirei com vocês no que for necessário para os diálogos estabelecidos e para o bom

funcionamento da discussão. Vocês ficarão 2 dias em cada grupo, ou seja, terão 2 dias para discutir cada assunto em cada grupo. Após estes 2 dias, vocês são excluídos daquele grupo e inseridos em outro, com outra frase-tema para a discussão. Assim ocorre até que todos vocês tenham passado por todos os grupos e dialogado com os colegas sobre todos os temas. É muito importante durante esse processo que todos vocês opinem sobre a temática, pois a riqueza de discussões é que irá contribuir para o máximo de aproveitamento deste curso.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

5.1.2 *Entre um encontro e outro - Rotação por estações propriamente dita*

Entre o primeiro encontro da turma e o segundo haverá um intervalo de tempo (preferencialmente entre 8 e 10 dias). Neste, será aplicado o modelo de rotação por estações, conforme segue.

1. No dia seguinte ao primeiro encontro presencial, o mediador cria 4 grupos⁹ no aplicativo de mensagens WhatsApp (os grupos correspondem às estações do modelo de rotação por estações, sendo cada grupo uma estação);

2. Insere os alunos, buscando distribuí-los uniformemente entre os grupos;

3. Envia para todos os grupos a seguinte mensagem: "Olá pessoal! Este é um dos grupos de WhatsApp que eu havia comentado com vocês que seriam criados para que o curso continue de forma virtual. Vocês irão participar dos diálogos e conversas propostos neste grupo por 2 dias. Depois disso, passam para outro grupo do whats, no qual o assunto pode ser outro, ou o mesmo, mas partindo de um outro acontecimento. Neste grupo somente iremos discutir o tema proposto a seguir, respeitando as combinações realizadas durante o encontro presencial e evitando que tenha outros assuntos que não são o objetivo aqui. Certo?!"

4. A seguir, de acordo com o apresentado no Quadro 4, envia-se aos grupos o dilema moral¹⁰ correspondente, conforme segue:

⁹ O número de grupos de WhatsApp será de acordo com o conteúdo dos dilemas. Assim, nesta etapa são criados quantos grupos quantos forem os dilemas a serem discutidos. Caso ajam adaptações à metodologia, devido ao uso para o trabalho com outras temáticas, pode-se alterar o número de estações e dilemas apresentados.

¹⁰ Os dilemas morais são situações problema, cujo objetivo é que dialoguem sobre os diferentes pontos de vista relacionados ao assunto. Os dilemas são organizados em pares (cada dilema tem o seu correspondente a partir de outra perspectiva - grupo 1 o dilema correspondente é o do grupo 3, grupo 2 é o do grupo 4).

Quadro 4 - Dilemas morais apresentados nas estações

Grupo	Dilema moral
1	Um amigo avisou no grupo do WhatsApp sobre uma blitz de trânsito.
2	Um condutor embriagado bateu o carro em um muro e os amigos feriram-se gravemente.
3	Um jovem alcoolizado foi pego na Balada Segura.
4	Alguns jovens seguiram de carona com o amigo que havia bebido na festa e estava aparentemente em condições de dirigir.

Fonte: Adaptado de Moura (2018, p. 68).

5. Na sequência, é enviado o dilema moral, buscando a reflexão e discussão sobre o tema, perguntando: “O que vocês pensam a respeito deste assunto?”

6. Durante a permanência dos participantes em cada grupo, o professor, além de observar a discussão, pode colocar perguntas e intervenções a fim de contribuir para que os alunos dialoguem sobre o que pensam em relação à temática.

É importante que o professor observe quantos alunos estão interagindo e investigue se os que não estão se manifestando estão recebendo e lendo as mensagens, uma vez que podem ocorrer problemas de acesso à tecnologia por parte dos participantes. Além disso, é necessário estar atento aos conteúdos que os alunos estão apresentando para avaliar a necessidade de intervir diante de questões que podem sinalizar desrespeito, mas ao mesmo tempo deixando espaço para que a interação entre pares seja fonte das reflexões que podem levar a novos olhares sobre o assunto tratado.

Quando o tempo de permanência na estação se esgotar (2 dias), os alunos são excluídos dos grupos em que estavam e passam para o próximo. Exemplo: Alunos que estavam no grupo 1, passam para o grupo 2, do 2 para o 3, do 3 para o 4 e do 4 para o 1. E assim realizando as rotações até que todos tenham participado de todos os grupos do curso, que correspondem às estações.

7. Um dia antes do segundo encontro presencial, o educador seleciona, dentre as mensagens trocadas entre os alunos nas estações, ou seja, nos grupos de WhatsApp, as que considerar mais relevantes para levar à discussão da turma toda, possibilitando que todos tenham acesso aos diálogos produzidos, mesmo aqueles que não estavam participando do grupo em que surgiu determinada reflexão. Um recurso possível de se utilizar para tornar o processo mais dinâmico

durante o encontro, é elaborar uma espécie de quebra-cabeças com as frases dos diálogos ocorridos nas estações, sem a identificação de qual estação o mesmo surgiu, orientando os alunos durante a aula a organizarem de acordo com os grupos em que os diálogos apareceram, como na montagem de um quebra-cabeças. Esta proposta torna-se interessante para o aluno ter contato com os conteúdos que surgiram nas estações em uma rodada que não participou, bem como mais atrativa do que somente a apresentação por parte do educador.

5.1.3 De volta à sala de aula - Etapa posterior à aplicação do modelo de rotação por estações

No encontro da aula seguinte, o educador abre a discussão oportunizando que a turma comente como foi a experiência de participação neste modelo de ensino, percepções e avaliações quanto à metodologia. A partir disto, segue-se para a etapa posterior à utilização do modelo de rotação por estações, contemplando a sequência didática a seguir:

1. Se inicia proporcionando a abertura para a discussão propriamente dita dos conteúdos que foram colocados, do que cada um considerou mais relevante, quais percepções tiveram sobre os temas abordados, que conclusões conseguiram chegar a partir das discussões ocorridas, etc.;

2. No caso de optar pelo uso do recurso de quebra-cabeças dos diálogos sugerido anteriormente, na sequência é proposto que se dividam em subgrupos, nos quais são distribuídas as frases dos diálogos de forma aleatória, orientando que procurem montar de acordo com o que foi conversado em cada estação. Após apresenta-se em slides o “gabarito” das frases para que possam analisar se montaram corretamente. Esta atividade contribui para a visualização de que uma mesma opinião pode ser aplicada a mais de um dilema apresentado, dependendo do ponto de vista de quem observa a situação.

3. Após, parte-se para a finalização do tema álcool e direção, na qual o docente pode oferecer suas contribuições sobre a importância da análise dos diferentes olhares para refletir sobre um determinado assunto de forma mais global, ultrapassando o ponto de vista inicial de cada indivíduo. Pode acrescentar também, para o fechamento do conteúdo, a discussão sobre a conexão entre a decisão de beber e dirigir com o risco a que a pessoa se expõe e que expõe os demais,

desrespeitando o direito dos outros partícipes do trânsito de optar por não correr este risco.

4. Para finalizar o educador pode buscar trechos de diálogos dos alunos durante o processo de discussão nas estações, tendo o foco nos que denotam maior proximidade com a moral autônoma, convidando os próprios autores das falas a contribuir para que os demais participantes também possam evoluir em suas concepções morais. Assim, pode-se encerrar o curso, apresentando um vídeo, que pode ser da opção do professor, que tenha o elemento de apresentar a reflexão sobre a importância da contribuição de cada pessoa para um bem maior. Como sugestão, pode-se utilizar o vídeo *Atitude é Tudo - O menino e a Árvore* (DIÁRIO DE MENSAGENS, 2013) e finalizar desejando que cada um dos participantes possa levar consigo esse compromisso de contribuir para a segurança de todos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

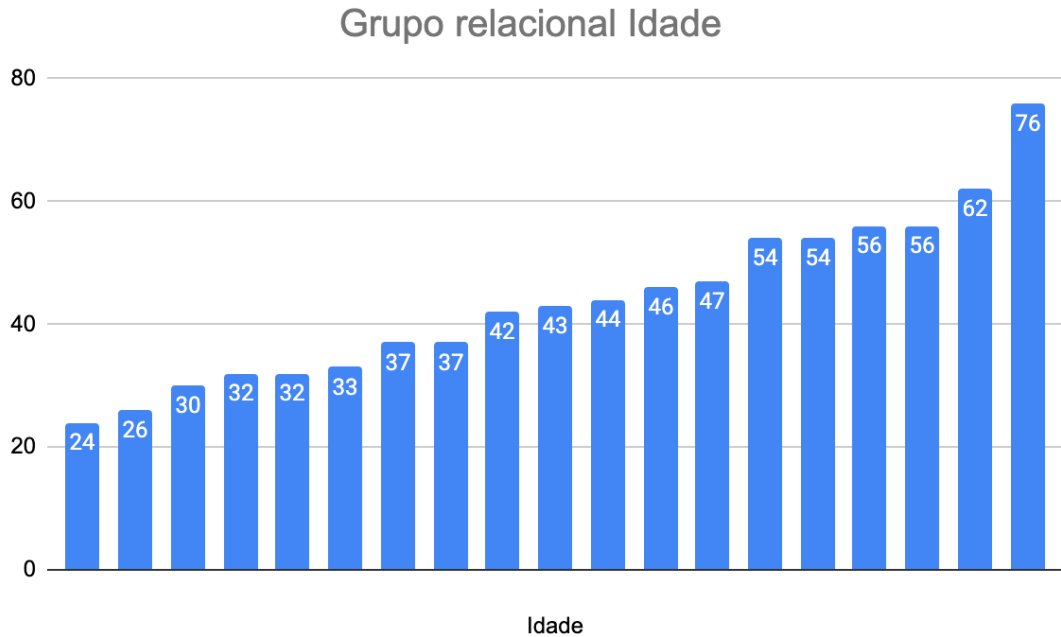
Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa é experimental, tendo como participantes os alunos de duas turmas do curso Repensando o trânsito. A turma em que a metodologia de ensino foi relacional foi o grupo experimental, sendo aqui denominado de Grupo da relacional (GR). Já o denominado Grupo diretivo (GD) refere-se aos participantes do grupo controle do estudo. Os participantes serão nominados por países (escolhidos pela pesquisadora através da lista dos mais populosos), sempre acompanhados pela identificação do grupo a que pertencem, se GD ou GR.

A análise e discussão dos resultados desta dissertação apresentam a investigação sobre as contribuições que o curso de curta duração denominado Repensando o trânsito apresentou para o desenvolvimento da autonomia moral de adultos no trânsito, comparando os dados apresentados pelo GR e GD.

6.1 Sobre os participantes e o processo criminal

O primeiro bloco de questões do instrumento aplicado diz respeito a aspectos pessoais dos participantes ("Sobre você"), buscando descrever o público, e caracterizá-lo. A seguir apresenta-se os resultados de acordo com o grupo dos participantes.

Como pode-se observar nos gráficos 2 e 3 (a seguir), tanto no GR quanto no GD há predominância de sujeitos com mais de 30 anos. No GR, dos 19 participantes, somente 2 possuíam menos de 30 anos, enquanto no GD dos 21 sujeitos, 14 tinham mais de 30 anos.

Gráfico 2- Idade dos participantes do Grupo Relacional

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Gráfico 3- Idade dos participantes do Grupo Diretivo

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Esses resultados quanto a idade se assemelham com a pesquisa de Sousa *et al.* (2010), - uma vez que os sujeitos foram participantes do curso por ter se envolvido em crime de trânsito por alcoolemia - na qual observou-se que em vítimas

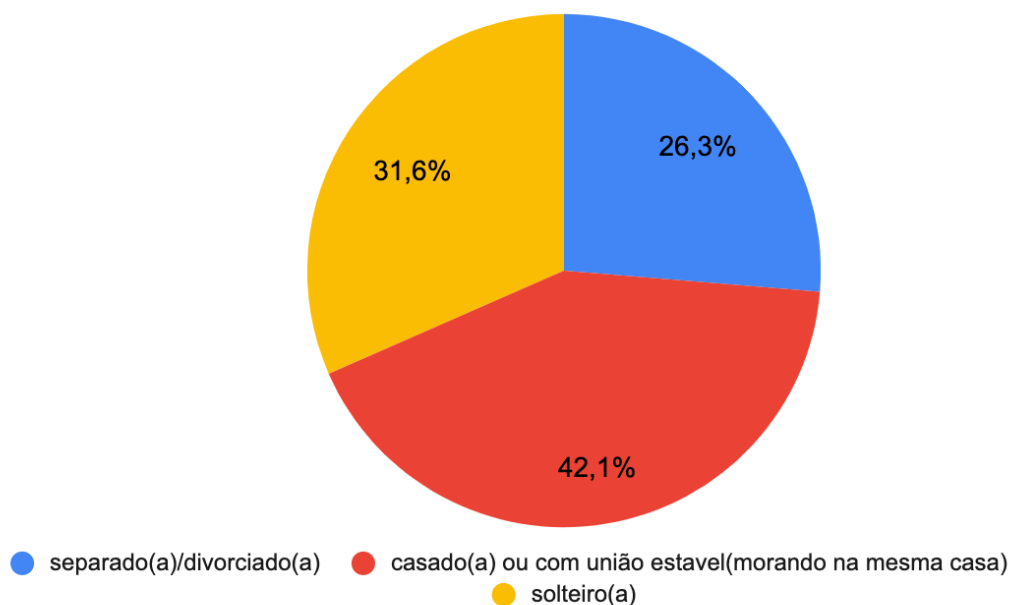
de acidentes de trânsito “a faixa etária que apresenta a maior prevalência dentre os casos de alcoolemia positiva é de 35 a 44 anos” (SOUZA *ET AL.*, 2010, p. 105).

Quanto ao sexo dos participantes, também houve predominância em ambos os grupos (89,5% no GR e 95,2% no GD) de sujeitos do sexo masculino. Resultado semelhante ao das estatísticas de vítimas fatais de acidentes de trânsito divulgadas pelo DetranRS em seu site historicamente, nas quais o predomínio do sexo masculino gira em torno de 80%.

Em relação ao estado civil, os participantes das duas turmas apresentam diferenças, pois enquanto no GR há predominância de casados ou com união estável, no GD a maior parte são solteiros. Essa característica pode contribuir para maior ou menor sensibilização quanto a determinados impactos do trânsito na vida das pessoas.

Gráfico 4- Estado civil dos participantes do Grupo Relacional

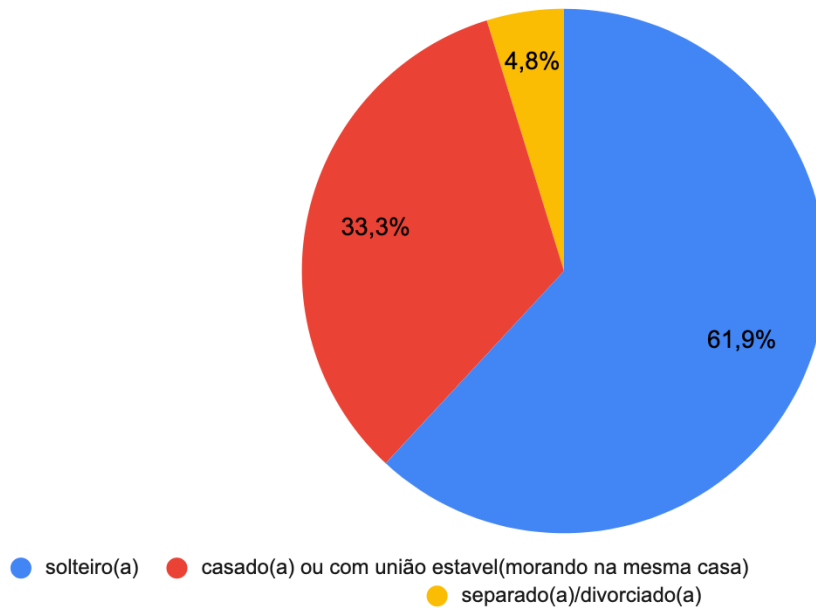
Sobre você e sua família



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Gráfico 5- Estado civil dos participantes do Grupo Diretivo

Sobre você e sua família



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Quando questionados sobre possuir filhos, a maior parte dos sujeitos de ambos os grupos possui filhos (68,4% e 57,1% respectivamente para o GR e GD).

No que se refere à escolaridade, nos dois grupos observa-se a grande variação quanto a este fator, o que denota uma possibilidade de grandes diferenças de desenvolvimento cognitivo dentro de um mesmo grupo. Apesar disso, em ambos os grupos houve maior incidência de participantes com ensino médio completo, porém variando desde sujeitos com nível de ensino fundamental incompleto até superior completo.

Na seção do questionário “Sobre o seu processo”, no GR todos responderam que o crime foi “alcoolemia superior a 0,3 no bafômetro ou alteração da capacidade psicomotora por alcoolemia” (que se configura no crime previsto pelo artigo 306 do CTB), exceto um participante que afirmou ter cometido outro crime, que especificou como sendo “*recusa etilômetro*” o que indica que preferiu não realizar o teste no momento da abordagem. O GD, quanto a este assunto, apresentou duas respostas diferentes do crime do artigo 306 do CTB, sendo uma delas apontando o mesmo do exposto anteriormente por um sujeito do outro grupo, “*recusa ao bafômetro*” e outra com resposta “*danos materiais*”. O que fica confuso nessas respostas é que

somente se recusar a realizar o teste, conforme a legislação, não gera processo criminal, o que indica que talvez o sujeito estivesse com um nível de alcoolemia alto, visivelmente apresentando sinais de comprometimento na capacidade psicomotora, se enquadrando, deste modo, também no crime previsto no artigo 306 do CTB, porém ao responder o questionário, preferiu não assumir esse comportamento.

Tendo expostos os resultados sobre o perfil dos participantes da pesquisa, a seguir serão apresentados os dados quanto ao bloco de questões “sobre o seu processo”, que se refere à noção de justiça que identificam em relação às medidas aplicadas ao seu caso em específico.

6.2 Quanto à concepção de justiça “Sobre o seu processo”

A concepção de justiça de um sujeito refere-se aos julgamentos que o mesmo faz diante das situações que se apresentam, ou seja, nos raciocínios utilizados e não nos comportamentos ou ações envolvidas. Conforme Tognetta e Vinha (2009) colocam, a justiça está relacionada fundamentalmente à indignação, indicando a busca por igualdade, correspondência entre os valores que temos e que esperamos que os outros tenham. No caso dos participantes desta pesquisa, a busca também era sobre a correspondência entre o que consideravam justo se outros agissem como eles e o próprio comportamento que resultou em um processo criminal de trânsito.

Assim, no questionário aplicado, inicialmente era perguntado “Você achou justa a decisão da juíza quanto às condições que você tem que cumprir para obter o benefício da suspensão condicional do processo?” oferecendo as opções “Sim”, “Não” e um campo para explicar o motivo da escolha. Cabe informar que as condições impostas pelo TJRS a eles eram especificamente:

1. Por dois anos apresentar-se mensalmente no Foro central, na Vara de delitos de trânsito;
2. Participar do curso Repensando o trânsito;
3. Participar auxiliando em uma blitz da Operação Balada Segura (operação de fiscalização de trânsito que ocorre à noite).

Quanto aos resultados referentes ao GR, somente um dos sujeitos respondeu não considerar justas as condições, afirmando que “já se passou 3 anos. Não acho correto.” (República Democrática do Congo/GR). Em relação aos demais

participantes, considera-se importante trazer alguns trechos de justificativas para concordar como justas as exigências, que dão indicativos de que, apesar de afirmarem considerar justo, a concepção de justiça está baseada em uma moral mais heterônoma:

Por que eu estava errado, tenho que pagar pelo meu erro. (Nigéria/GR)
Se eu errei é justo que pague. (Bangladesh/GR)

Nessas afirmações, aparentemente, o que predomina na noção de justiça é a necessidade de punição de uma maneira mais semelhante à sanção expiatória, na qual a premissa é a proporcionalidade entre o sofrimento, o preço que se “paga” e a gravidade do erro.

Já em outras afirmações dos participantes, observa-se maior ênfase na modalidade de sanção por reciprocidade, uma vez que entende que o sujeito precisa sentir os efeitos de seu ato, tais como:

É bom para aprender. (Brasil/GR)
Beber e dirigir é uma irresponsabilidade que causa mortes no trânsito. Um adulto que ainda não aprendeu isso precisa ser punido. (Alemanha/GR)
Por que tem que ser punido e advertido pra não reincidir no mesmo crime. (Venezuela/GR)

No Q2 se repetiu a pergunta sobre a justiça na sua situação, questionando se mudariam sua resposta após ter participado do curso Repensando o Trânsito e, no caso positivo, o que consideram que mudou. Alguns participantes, apesar de não afirmarem alterar sua resposta, por meio das observações registradas por eles, percebe-se mudanças quanto à noção de justiça empregada, indicando maior proximidade com um julgamento moral autônomo, como pode-se visualizar através dos extratos:

Achei a pena justa pois mudei em relação a certos hábitos, mesmo tendo a pena leve. (Índia/GR)
Justo. Aprendi que não devo mais beber e dirigir. Estou pensando diferente agora. Não vou beber mais pois aprendi que não devemos beber e dirigir. (Nigéria/GR)
Eu realmente acredito que a educação é a melhor maneira de termos um trânsito melhor. (Turquia/GR)
Gostei do curso. Fez pensar e ver o pensamento de outros para ajudar ao todo. (Peru/GR)

Analisando as alterações de respostas, destaca-se a mudança quanto à compreensão da necessidade de sanção expiatória para uma mais próxima à de sanção por reciprocidade do Nigéria/GR, uma vez que este sujeito passou uma visão em que “tenho que pagar pelo erro” (no Q1) para uma, no questionário 2 (Q2), que demonstra certo aprendizado para além da punição em si, evidenciando uma abertura para um novo olhar, novo ponto de vista, mais descentrado, sobre a determinação de participação no curso como forma de cumprir os requisitos para a transação penal.

Além deste, mostra-se relevante a observação do sujeito Peru/GR, que no Q1 não registrou sua justificativa quanto a concordância em relação à justiça das determinações, e que, após o curso, menciona que o curso proporcionou reflexões e possibilidade de ver como os demais pensam, levando a uma compreensão mais ampla sobre a situação do beber e dirigir.

Sobre a questão da justiça na decisão aplicada ao seu caso, o Grupo diretivo, no Q1 teve somente um indivíduo respondendo que não considera justa a medida imposta para a suspensão condicional do processo criminal, entretanto, não apresentou o porquê deste julgamento. Quanto às justificativas por concordar como sendo justas as condições colocadas, destacam-se alguns comentários que demonstram que consideram que o cumprimento dos requisitos foi leve, diante das possíveis consequências da escolha de beber e dirigir.

Por se tratar de réu primário o benefício é justo. (Tanzânia/GD)
Por não possuir antecedentes criminais e não ter ocasionado lesão corporal ou óbito. (Myanmar/GD)
Por que é lei. (Colômbia/GD)
Pois não teve lesão corporal. (Argélia/GD)
Pois não foi algo gravíssimo visto que ocorreu apenas danos materiais (Uganda/GD)
Por que foi a primeira vez que me envolvi em caso de embriaguez. (Uzbequistão/GD)

Observa-se nessas argumentações o predomínio da noção de justiça retributiva, própria de uma análise heterônoma da situação, considerando justo como puramente o cumprimento da lei, confundindo-se justiça e lei e amenizando as consequências possíveis do ato, ao se pautar por um senso de responsabilidade objetivo, considerando somente os resultados do ato. Já as justificativas ao Q1 dos Tailândia/GD, Quênia/GD, Espanha/GD e Malásia/GD, apresentam um julgamento moral mais próximo da autonomia, como seguem.

Penso que a justiça em caráter pedagógico pode mudar uma situação delicada e conseguir revertê-la, sem a necessidade de punição (Tailândia/GD)

Por que eu tinha bebido de fato mesmo não apresentando sinais. (Quênia/GD)

Porque assumi o risco de "beber" e dirigir, mesmo sabendo que é ilegal (Espanha/GD)

Por que realmente estava errado no momento da abordagem. (Malásia/GD)

Nessas afirmativas indicam certa discrepância entre o ato praticado por eles próprios ao cometer o crime de trânsito e o julgamento apresentado no Q1. É possível que o tempo decorrido entre o ato e a oportunidade de responder ao Q1 tenha proporcionado reflexões aos sujeitos, possivelmente influenciados pelas consequências sofridas, como o próprio fato de responder por um crime, pois não é raro que se tenha a consciência de que ao beber e dirigir em níveis mais altos, se está cometendo um crime. Observa-se nessa linha, que Tailândia/GD analisa a punição como uma oportunidade para mudar a situação, já os sujeitos Quênia/GD e Malásia/GD apresentam a reflexão sobre a própria responsabilidade pelo erro cometido e Espanha/GD, além de assumir, ainda identifica o risco envolvido na situação, o que indica maior proximidade com uma moral autônoma.

No Q2, no qual era perguntado se continuavam pensando da mesma forma quanto à justiça aplicada aos seus casos, os sujeitos mantiveram a resposta de que concordam com a medida adotada. Apesar disso, Itália/GD menciona que mesmo sendo justo, *“comparecer no fórum de mês em mês não educa infrator”* (Itália/GD), denotando uma compreensão da justiça para além do simples cumprimento estrito do estabelecido em lei, podendo ser mais próxima de um senso de justiça distributiva, que não analisa a punição somente pelo tamanho da dor que infringirá ao responsável, considerando para além da sanção expiatória, mas reconstitutiva e de reflexão sobre o erro cometido. Quanto às demais considerações dos participantes, destacam-se:

Sei que errei tenho que assumir meus erros. (França/GD)

Pois minha opinião sobre o caráter pedagógico permanece a mesma. (Tailândia/GD)

Continuo achando justo (África do Sul/GD)

Pois eu tinha bebido de fato. (Quênia/GD)

O fato de eu ter errado. Então é justo a pena. (Espanha/GD)

Acho justo. (Argentina/GD)

É justo. (Argentina/GD)

Nada. Já tenho consciência do que fiz é errado. (Ucrânia/GD)
Aprende bastante coisa importante. (Iraque/GD)

Os sujeitos Iraque/GD e Afeganistão/GD afirmaram ter mudado de opinião quanto ao sentimento de justiça aplicada ao seu processo criminal, justificando que modificaram o entendimento por:

Consciência. (Afeganistão/GD)
O ponto de vista sobre o consumo de álcool. (Myanmar/GD)

Outro resultado a se considerar neste grupo foi a permanência dos sujeitos Colômbia/GD e Marrocos/GD em uma avaliação mais próxima da heteronomia, devendo a lei ser cumprida, independentemente de ser justa ou não, bem como da necessidade de sanção aparentemente expiatória:

Eu acho que lei é lei e tem que ser cumprida. (Colômbia/GD)
Se estiver errado não tem por que não ser penalizado. (Marrocos/GD)

Expostos os resultados de ambos os grupos, observa-se que o GD no Q1 apresentou indicativos de respostas mais próximas de uma moral autônoma, comparando com as respostas do GR, as quais no Q1 eram mais heterônomas, considerando mais a necessidade de sanção expiatória. Porém, quanto às concepções do início para o final do curso, evidenciaram-se maior evolução no GR, uma vez que participantes com concepções de justiça bastante primitivas em termos de desenvolvimento, ao responder o Q2 trouxeram reflexões mais descentradas e que consideram a justiça para além da punição pura e restrita.

A seguir serão apresentados os resultados por blocos de acordo com as perguntas formuladas nos questionários, especialmente quanto à moral predominante, avaliação das consequências (tipo de responsabilidade) e modalidade de sanção diante de comportamentos no trânsito. As opções de resposta às perguntas foram previamente categorizadas, sendo compreendidas como, no caso da moral predominante, mais relacionada à heteronomia ou autonomia moral, mais ligada à avaliação das consequências pautada pela responsabilidade objetiva ou subjetiva, e, por fim, se as punições escolhidas se aproximam mais das sanções expiatórias, retributiva ou por reciprocidade.

6.3 Sobre a moral predominante: será que a prática relacional contribui para aproximar os julgamentos dos sujeitos de uma moral autônoma?

Ao apresentar os dados, pretende-se identificar se os participantes do curso no modelo relacional, que utiliza o WhatsApp como recurso didático, inserido no contexto de ensino híbrido e *mobile learning*, apresentam mais evolução quanto a se aproximar de julgamentos da moral autônoma ao final do curso do que os participantes do curso de formato diretivo. Nesse sentido, a seguir são analisados os resultados apresentados nas questões quanto à moral predominante no grupo da prática pedagógica relacional e, na sequência, no grupo da prática pedagógica diretiva.

6.3.1 Curso da prática pedagógica relacional

Em relação aos dados apresentados pelo GR no bloco de questões que investigam a moral predominante, quanto à questão sobre **por que as pessoas deveriam cumprir as regras de trânsito**, observou-se que:

1. Teve variação baixa (1 sujeito alterou a resposta), sendo a resposta de incidência, tanto no Q1 quanto no 2, a resposta que indica maior proximidade com avaliações autônomas, que refere-se a ver o motivo do cumprimento da regra relacionando-a a uma representação de normas de convivência e segurança no espaço público, sendo que no Q1 foram 10 respostas por esta motivação e no segundo 11.

2. A segunda resposta mais frequente foi a mais heterônoma, em ambos os questionários, sendo de relacionar a razão para o cumprimento da regra como “já que se não cumprir, serão punidas (multas, pontos na CNH, outras punições)”, aparecendo 6 vezes no Q1 e 5 no segundo.

3. Somente um participante (Egito/GR), no Q1 assinalou a alternativa “não precisa cumprir as regras sempre. Neste caso, em quais situações seria necessário cumprir as regras?” e justificou “horários como madrugada, pois se você parar no meio da uma vila ou bairros como Rubem Berta ou te roubam ou te matam, pois não há suporte de segurança a partir das 23h na cidade” (Egito/GR). No Q2 o mesmo alterou a resposta para outra mais autônoma: “por que as leis representam normas de convivência e segurança no espaço público.”

4. Porém no Q2 o Alemanha/GR, que no primeiro não havia respondido à pergunta, neste assinalou a opção "não precisa cumprir as regras sempre" complementando em quais situações seria desnecessário cumprir as regras: "Situações de emergência, desde que não prejudique ninguém. Deve-se cumprir as regras por via de regra" (Alemanha/GR).

Observa-se que essa resposta do Alemanha/GR, apesar da opção deixar margem para que as regras não sejam cumpridas, coloca considerações que se alinham a uma moral da autonomia, uma vez que permite analisar o princípio que deve embasar as regras de trânsito, qual seja, de atender à necessidade da vida, como uma emergência, desde que não prejudicando a ninguém, ou seja, ainda considerando o respeito mútuo.

Desse modo, analisando as mudanças de julgamento moral quanto às respostas dos participantes do Q1 para o Q2, ou seja, antes e ao final do curso no modelo pedagógico relacional, observa-se que pode ter ocorrido um avanço na direção da autonomia, uma vez que, além dos participantes que já tinham optado por uma resposta de moral autônoma, mais dois sujeitos se aproximaram desta compreensão ao término do curso. Conseqüentemente, diminuíram 2 sujeitos que apresentaram respostas de moral heterônoma.

Sobre beber e dirigir, foi perguntado o que consideram mais adequado, sendo os resultados a partir dos questionários que seguem.

1. No Q1, dos participantes, apenas 2 responderam (Egito/GR e Vietnã/GR) não ver problema quanto ao beber e dirigir no trânsito, outros 12 escolheram a opção que "a lei deve ser para todos, pois qualquer nível de alcoolemia/embriaguez representa risco de acidentes no trânsito" e 5 que "a lei deveria ser mais flexível, pois algumas pessoas beberam, mas não apresentam sinais de alcoolemia/embriaguez e mesmo assim são autuadas injustamente".

2. Já no Q2, somente um participante respondeu não enxergar como um problema no trânsito o beber e dirigir (o mesmo sujeito respondeu esta opção no Q1 – Egito/GR). Outros 16 sujeitos responderam entender que "a lei deve ser para todos, pois qualquer nível de alcoolemia/embriaguez representa risco de acidentes no trânsito".

Ainda no Q2, dois participantes (Índia/GR e Angola/GR) mantiveram o entendimento de que "a lei deveria ser mais flexível, pois algumas pessoas beberam, mas não apresentam sinais de alcoolemia/embriaguez e mesmo assim

são autuadas injustamente”, ou seja, não alteraram a moral predominante na escolha da resposta, indicando que o curso, para esses sujeitos, quanto ao beber e dirigir, não teve efeito de alteração do julgamento moral.

Os sujeitos México/GR, Peru/GR e Gana/GR alteraram suas respostas do Q1 para o Q2, de um entendimento de que poderia haver mais flexibilidade para autuação de pessoas que ingeriram bebida alcoólica, para o de que qualquer nível de alcoolemia pode trazer riscos para o trânsito.

Desse modo, 4 sujeitos (México/GR, Egito/GR, Peru/GR e Gana/GR) alteraram sua opção de resposta de uma moral heterônoma - seja por considerar que não era um problema no trânsito ou por que deveria ser mais flexível, anteriormente ao curso - para uma mais próxima da autonomia, compreendendo a reciprocidade como fundamento para a regra, ao escolher a opção “a lei deve ser para todos”. É possível que a mudança se deva a uma evolução quanto à compreensão da gravidade do comportamento de beber e dirigir, mesmo quando isto não leve diretamente a uma consequência negativa, – o que seria uma avaliação pela responsabilidade subjetiva - uma vez que mesmo sem acidente, o risco é aumentado por este comportamento.

Sobre a pergunta relacionada a um **agente de fiscalização que somente orienta um conhecido que cometeu infração**, percebeu-se que:

1. Do Q1 para o Q2 um participante a mais respondeu que considerava que existem situações em que o agente pode avaliar se aplica a multa ou não. Os outros 10 participantes entenderam que ele não está cumprindo adequadamente sua obrigação, pois deveria penalizar todos os condutores da mesma forma, não cumprindo sua responsabilidade se não o fizer. Por outro lado, 8 participantes consideraram que existe situações em que o agente pode avaliar se aplica a multa ou não.

2. Um dos participantes (Vietnã/GR) não havia respondido à pergunta no Q1, e no Q2 respondeu “ele não está cumprindo sua obrigação adequadamente, pois deve penalizar todos os condutores da mesma forma”.

3. Os sujeitos Turquia/GR e Gana/GR no Q1 responderam que consideram que o agente não está cumprindo sua obrigação, alterando a resposta no Q2, ao escolher a opção “por um princípio de bom senso, existem situações em que o agente de fiscalização pode avaliar se multa a pessoa que cometeu o ato da infração ou não”.

Analisando os resultados, se observarmos de maneira simplista, as respostas que aparentemente são consideradas mais heterônomas aumentaram de incidência do primeiro para o Q2, pois, em tese, a autonomia é maior quando se observa a lei sendo aplicada igualmente para todos (o agente de fiscalização penalizando todos os condutores da mesma forma). Apesar disso, por meio das discussões surgidas durante o curso, destacando-se a apontada por um dos participantes, de que o agente por vezes pode advertir o condutor, considerando que o erro fugiu ao seu controle, pois ocorreu devido a uma adversidade. Nessas discussões, que foram iniciadas nos grupos de WhatsApp da estação, na qual a frase que motivava o início dos diálogos era “um jovem alcoolizado foi pego na Balada Segura”, o sujeito trouxe uma situação pessoal, em que sentiu-se incompreendido pelo agente de trânsito quando foi multado por estar sem um espelho de sua motocicleta, apesar de isso ter ocorrido por que a mesma havia sido derrubada no estacionamento em que havia deixado, sendo que a partir do relato deste, outros também puderam contribuir com suas opiniões sobre o tema e acrescentar outros relatos de situações em que o condutor não agiu de má fé, ou desejando conscientemente burlar a regra, mas ainda assim foi autuado pela infração. Essas interações produzidas durante o curso, iniciadas através da possibilidade ensejada pelo recurso tecnológico, que foi o aplicativo WhatsApp, permeado pelo *m-learning*, podem indicar que os participantes estavam realizando análises das situações considerando atenuantes e agravantes, bem como a intencionalidade dos atos praticados, características próprias de uma moral autônoma.

Em relação à questão sobre o que consideram **o principal motivo de existirem multas de trânsito**, observa-se que:

1. No questionário anterior à participação no curso (Q1), 13 sujeitos responderam que é para “levar as pessoas à adoção de comportamentos seguros no trânsito” e 2 entendiam que era para “arrecadar dinheiro (a famosa indústria da multa)”.
2. Já no Q2, realizado ao final do curso, 9 participantes entenderam que o principal motivo das multas era para que as pessoas adotem comportamentos seguros, enquanto 4 consideram uma medida voltada a arrecadar dinheiro.
3. Os 2 participantes que responderam para “arrecadar dinheiro (a famosa indústria da multa)” no Q1, mantiveram a resposta, sendo acompanhados

também pelos sujeitos Índia/GR e Moçambique/GR, que alteraram o entendimento anterior ao curso.

Observa-se a partir desses dados que ocorreu um aumento de 2 respostas heterônomas, entendendo que o principal motivo de haver a aplicação de multas se dá pelos fins arrecadatórios, ao se comparar os resultados da questão no Q1 e no Q2. Essa análise fica próxima do que Piaget (1994) chama de infantilismo moral, que desconsidera as consequências do ato, somente associando ao desconforto pela punição sofrida.

Em qualquer idade, e não somente na infância, uma falta que os outros não percebem aparece sempre como menos grave do que uma falta que os outros percebem e que é objeto de censura ou de desaprovação da parte do outro. Essa espécie de infantilismo moral, ligado a configuração perceptiva, desempenha um papel em todos os níveis, salvo várias exceções próprias de uma elite moral (PIAGET, 1994, p. 210).

Cabe aqui destacar que nas discussões produzidas nas estações aplicadas pelo modelo pedagógico relacional um dos participantes ressaltou uma situação pessoal vivida que trazia um caráter fortemente arrecadatório para a aplicação de multas, o que pode ter influenciado os sujeitos para a mudança em direção a esta opção de resposta no Q2, reforçando o que o próprio Piaget aponta sobre o poder das trocas entre pares para o desenvolvimento do sentido de cooperação e respeito mútuo e na visão sobre as motivações para a multa como modelo de sanção expiatória e, nesse sentido, ligada somente à arrecadação de dinheiro.

Na sequência, quando questionados se “**você é a favor da aplicação de multas?**” os resultados apresentados pelos participantes foram:

1. No Q1, exceto o sujeito Venezuela/GR, todos os demais assinalaram a opção favorável à aplicação deste tipo de sanção.
2. Quanto às justificativas para a opção: Venezuela/GR, que discorda, justifica “por existir outras punições que favorece a sociedade em si”. Já os demais participantes, que são a favor da aplicação de multas, as justificativas variavam, sendo as mais autônomas moralmente:

Infelizmente o povo só respeita com aplicações e correções e não pelo princípio de respeitar a outra pessoa. (Egito/GR).
Concordo sim. Porém, existem casos e casos. Veículos (motos) com outro tipo de escapamento, ou outro retrovisor (esportivo), não acho necessidade de multar (deveria ter uma orientação sobre). (Gana/GR)

Apesar de concordarem com a aplicação da sanção por multa, as justificativas de alguns sujeitos são mais próximas a uma visão heterônoma e sanção do tipo expiatória ou retributiva, tais como:

Sou a favor pelo fato da pessoa se conscientizar que está fazendo errado e por uma penalidade, uma multa no caso, a pessoa não vir fazer ato errado (Paquistão/GR).

As pessoas aprendem só quando dói no bolso (Nigéria/GR).

Serve como punição (República Democrática do Congo/GR).

Somente medidas coercitivas como essas fazem o condutor irresponsável repensar sua atitude no trânsito. Tem que doer no bolso (Turquia/GR).

Pois assim as pessoas vão seguir as leis (Peru/GR).

Se foi multado irá pensar em cometer outra infração (Nepal/GR).

O sujeito Alemanha/GR, no Q1, trouxe uma reflexão interessante de ser analisada, apesar de carecer de maiores detalhes - que não foi possível em virtude do instrumento utilizado para a coleta de dados - para se chegar a uma compreensão mais profunda sobre o que expressou, pois, mesmo tendo respondido que é a favor da aplicação de multas, justifica a resposta da seguinte maneira.

Nunca vi ou presenciei um agente de trânsito orientando ao multar, somente multando por vezes escondido, sem orientar, causando a sensação de que está caçando níquel (Alemanha/GR).

Uma hipótese sobre o raciocínio apresentado é de que estava questionando, no Q1, se haveria má intenção por parte dos agentes ao aplicarem multas sem antes orientar.

3. Já no Q2, todos os sujeitos que responderam à pergunta, concordam com a aplicação de multas. Destacam-se entre as justificativas mais próximas de uma moral predominantemente heterônoma:

Acredito na coerção. Se não é possível mudar o comportamento com adoção de educação, que seja no bolso (Turquia/GR)

O povo aprende quando mexem no seu bolso (Nepal/GR).

Porque o ser humano só aprende sendo punido (Venezuela/GR).

Dentre as respostas mais autônomas que foram apresentadas no Q2, destaca-se a do sujeito Alemanha/GR, que após o curso, além da preocupação com a punição, demonstrou a percepção da necessidade de que seja relacionada ao ato

praticado, não sendo o auto de infração somente um documento a ser entregue e pago, para que o sentimento de ódio gerado não interfira na efetividade para a reflexão sobre a atitude:

Desde que aliada à instrução. Simplesmente receber uma notificação semanas depois do ocorrido gera ódio ao sistema/órgão. (Alemanha/GR).

A partir das análises dessa questão pode-se identificar que houve um acréscimo de um sujeito, no Q2, que é a favor de aplicação de multas. Apesar disso, não é possível afirmar que houve uma evolução quanto à moral predominante para as respostas dessa questão, uma vez que mesmo concordando com as multas, as justificativas oscilaram entre justificativas autônomas e heterônomas.

No que se refere a **sugestões para auxiliar o condutor a não cometer infrações**, várias respostas indicaram, tanto no Q1 como no Q2, o caminho da educação para o trânsito, que surgiu de modo leigo através dos termos: palestras, cursos, aulas, orientação, reciclagem, educação nas escolas. Porém, destacaram-se as contribuições dos sujeitos Índia/GR, Paquistão/GR, Japão/GR, República Democrática do Congo/GR, Turquia/GR, Alemanha/GR, Peru/GR e Lémén/GR pela mudança observada. Os participantes Índia/GR, Paquistão/GR, Japão/GR e Peru/GR passaram de um postura em que, no Q1, a lei deve ser obedecida cegamente, ou a falta de resposta, para a de que a educação e reflexão pode ser uma opção mais eficiente, como apresentada no Q2:

Palestras e código de conduta do trânsito. (Índia /GR)
Educação e bom senso, acho que as pessoas tem que se conscientizar que o fazer errado traz coisas ruins. (Paquistão/GR)
Daí teria que existir mais escolas públicas de trânsito para eu sugerir. (Japão/GR)
Com mais campanhas, palestras ou esse curso que adorei. (Peru/GR)

Já o sujeito República Democrática do Congo/GR apresenta mudança de uma visão bem restrita e tecnicista para auxiliar o condutor, que é a de mais aulas práticas, para uma mais ampliada, no Q2, em que visualiza a educação no trânsito como mais adequada para desempenhar esse papel. Quanto à Turquia/GR, o que se observa é que passou de uma ideia vinculada à correção de comportamentos (reciclagem uma vez por ano), - que pode ser considerada autônoma se analisada como oportunidade de despertar sentimentos para o querer moral, como a vergonha

moral e a culpa – para uma vinculada à prevenção, no Q2 “educação nas aulas teóricas da aquisição da primeira CNH. Ou seja, repensando o trânsito como medida preventiva” (Turquia/GR).

Nessa questão das sugestões para o auxílio aos condutores para não cometer infrações foi possível constatar que os sujeitos avançaram, de uma maneira geral, ou de uma posição de isenção, não respondendo, ou de uma visão mais fechada e restrita sobre o cumprimento da regra, ou reduzindo a questões técnicas, para uma percepção mais ampliada, com sugestões de ordem mais autônoma.

6.3.2 *Curso da prática pedagógica diretiva*

Em relação ao grupo da prática pedagógica diretiva, quanto à questão sobre **por que as pessoas deveriam cumprir as regras de trânsito**, observou-se que:

1. A resposta mais frequente em ambos os questionários foi a mais autônoma, ou seja, da justificativa para o cumprimento ser “por que as leis representam normas de convivência e segurança no espaço público”. No Q1, 13 sujeitos responderam esta opção, sendo que no segundo foram 16 participantes que assinalaram essa resposta.

2. A segunda maior incidência foi a de que “a lei deve ser cumprida seja qual for a situação, já que se não cumprir, serão punidas (multas, pontos na CNH, outras punições)”, constando em 08 respostas no Q1 e 05 no Q2.

3. Nenhum sujeito respondeu a opção “não precisa cumprir as regras sempre” nos questionários aplicados no GD.

4. Houve alteração nas respostas de 03 sujeitos do julgamento moral quanto ao tema, que foram os participantes França/GD, Colômbia/GD e Argentina/GD, denotando evolução quanto à moral predominante, uma vez que passaram de um julgamento moral mais heterônomo, no qual um dos principais fatores para o cumprimento da lei são as punições que podem surgir, para o mais autônomo, que considera o valor da norma pela convivência e segurança, para além da obediência cega.

Assim, analisando-se as respostas dos participantes do curso no modelo pedagógico diretivo, quanto ao entendimento dos motivos do cumprimento das regras de trânsito, verifica-se que houve evolução moral quanto aos julgamentos

dessa questão, sendo que, além dos que já optaram pela resposta mais autônoma no Q1, ainda mais 3 participantes tenderam a este julgamento no Q2.

Em relação à pergunta sobre **beber e dirigir**, no curso no modelo pedagógico diretivo, os dados encontrados foram:

1. No Q1 nenhum sujeito respondeu que identifica o beber e dirigir como não sendo um problema no trânsito, 15 optaram pela resposta “a lei deve ser para todos, pois qualquer nível de alcoolemia/embriaguez representa risco de acidentes no trânsito” e 5 responderam que “a lei deveria ser mais flexível, pois algumas pessoas beberam, mas não apresentam sinais de alcoolemia/embriaguez e mesmo assim são autuadas injustamente” e um não respondeu (Coreia do Sul/GD).

2. No Q2, 18 participantes julgaram a opção “a lei deve ser para todos, pois qualquer nível de alcoolemia/embriaguez representa risco de acidentes no trânsito” como a mais adequada. Os sujeitos Reino Unido/GD e Uganda/GD alteraram sua resposta de um entendimento de que a lei deve ser flexível para o de que é para todos, e a Coreia do Sul/GD, que não respondeu no Q1, neste passou para a resposta citada anteriormente, de que a lei deve ser para todos.

3. Os sujeitos Itália/GD, Tanzânia/GD e Ucrânia/GD mantiveram a resposta de que a lei deve ser flexível, pois existem pessoas que não apresentam sinais de embriaguez e ainda assim são multadas injustamente, o que indica que o curso, para esses indivíduos, quanto ao beber e dirigir, não teve efeito de alteração do julgamento moral.

Desse modo, 02 participantes (Reino Unido/GD e Uganda/GD) mudaram sua opção de uma resposta mais heterônoma para uma mais autônoma moralmente, ao considerar a lei para todos e o risco envolvido no beber e dirigir e um sujeito que não havia manifestado seu julgamento no Q1, no segundo também fez esta opção.

Sobre a pergunta relacionada a um **agente de fiscalização que somente orienta um conhecido que cometeu infração**, percebeu-se que:

1. No Q1 foram 14 incidências da opção de resposta de que “ele não está cumprindo sua obrigação adequadamente, pois deve penalizar todos os condutores da mesma forma”, passando para 18, ou seja, 4 participantes a mais fizeram essa escolha no Q2.

2. Quanto à opção “por um princípio de bom senso, existem situações em que o agente de fiscalização pode avaliar se multa a pessoa que cometeu o ato da infração ou não”, 07 sujeitos responderam no Q1, diminuindo para 03 no segundo

questionário. Os indivíduos Myanmar/GD, Uganda/GD, Iraque/GD e Uzbequistão/GD alteraram sua resposta para uma mais próxima da autonomia moral, que considera a penalização de todos da mesma forma.

Assim, observa-se que as opções quanto ao julgamento moral de 4 sujeitos foram alteradas, uma vez que mudaram de uma resposta heterônoma, na qual ficaria a um juízo de bom senso do agente aplicar a autuação a quem cometeu a infração, ou não, para a mais autônoma, em que ele deve aplicar a lei a todos igualmente.

Em relação à pergunta sobre o que consideram **o principal motivo de existirem multas de trânsito**, observa-se que:

1. No Q1, a resposta de que é para “levar as pessoas à adoção de comportamentos seguros no trânsito” foi escolhida por 17 sujeitos e 2 entendiam que a função é de “arrecadar dinheiro (a famosa indústria da multa)”.

2. No Q1 o sujeito Tailândia/GD não respondeu à questão, passando para a opção “levar as pessoas à adoção de comportamentos seguros no trânsito” no segundo.

3. No Q2, 19 sujeitos responderam que o fundamento da aplicação de multas é para que as pessoas adotem comportamentos seguros e nenhum entendeu que seria para arrecadação financeira.

4. O sujeito França/GD que havia respondido que o motivo era para as pessoas adotarem comportamentos seguros, no Q2 não preencheu sua resposta; enquanto que Itália/GD, que também não marcou sua opção no Q2, no Q1 havia respondido que entendia com caráter arrecadatório a aplicação de multas.

Percebe-se que houve aumento de incidência na resposta mais autônoma, porém sem que necessariamente isto represente mudança de resposta, levando-se em consideração as abstenções de resposta que houve. Assim, Tanzânia/GD foi o único que alterou sua resposta nesta questão, pois os demais participantes que tiveram a resposta mais autônoma no Q2, se abstiveram no primeiro questionário, afetando o cômputo total de respondentes. Desse modo, o efeito para alteração de concepção moral quanto a esta temática no curso de modelo pedagógico diretivo foi mais visível na resposta de Tanzânia/GD.

Quando questionados se **“você é a favor da aplicação de multas?”** os resultados apresentados pelos participantes foram:

1. No Q1 dois sujeitos não responderam, 15 responderam que são a favor de multas e 4 responderam ser contra.
2. As justificativas do Q1 para ser contra a aplicação de multas foram:

Multar não mudam valores, caráter e educação. (Itália/GD)
 Governo não deveria tomar mais dinheiro do cidadão, existem outras formas de educar sem pegar o dinheiro suado da população. (África do Sul/GD)
 Dependendo da situação não sou a favor como por exemplo "dirigir sem atenção". (Ucrânia/GD)
 Pois não tem retorno esse valor a população. (Afeganistão/GD)

Apesar da concordância com a aplicação de multas, os participantes apresentaram justificativas que mais se aproximavam de uma moral heterônoma, relacionada à sanção expiatória, tais como:

Infelizmente o ser humano só se "porta" com certa condescendência em sociedade quando coagido financeiramente. (Espanha/GD)
 Por que errou tem que ser penalizado. (Uzbequistão/GD)

De outro modo, algumas justificativas se aproximam da autonomia moral, buscando o caráter educativo, de mudança de comportamento, proporcionando reflexão, como as que seguem.

Mantendo a opinião do caráter pedagógico, acredito que a aplicação das multas são adequadas. Desde que não abusivas. (Tailândia/GD)
 É uma maneira de penalizar alguém por um erro cometido, para que não seja feito novamente. (Marrocos/GD)
 Sim, para fazer com que as pessoas comecem a repensar na educação do trânsito. (Malásia/GD)

3. Já no Q2, foram 14 respostas de concordância com a aplicação de multas e 05 de não concordar; permanecendo 02 sem resposta. Um participante (Coreia do Sul/GD) alterou da opção sim, para não, apresentando justifica que indica autonomia na análise ao considerar

Sou a favor de ensinar o correto. (Coreia do Sul/GD)

4. As justificativas para discordar da aplicação de multas foram difíceis de analisar, com um formato de escrita semelhante ao de um slogan, apesar disso, buscando categorizar, pode-se inferir que foram tanto de caráter autônomo, como

heterônomo, destacando-se as dos sujeitos África do Sul/GD, Coreia do Sul/GD e Afeganistão/GD como mais próximas de um sentido de autonomia moral, como é possível observar nos excertos que seguem.

Multar não existe. (Itália/GD)
 Prefiro medidas sócio educativas. (África do Sul/GD)
 Sou a favor de ensinar o correto. (Coreia do Sul/GD)
 Como eu disse anteriormente. (Ucrânia/GD)
 Dinheiro não é o mais justo. (Afeganistão/GD)

5. Dentre as justificativas para concordar com a aplicação de multas, houve variação desde mais heterônomas até autônomas, destacando-se a autonomia do sujeito Tailândia/GD ao apontar o sentido pedagógico da punição, sem a intencionalidade expiatória própria da heteronomia:

Permaneço com a mesma posição, acredito na educação e na punição pedagógica, desde que não abusiva. (Tailândia/GD)

Ainda, Tanzânia/GD traz uma reflexão que possui inclinação para a autonomia, na medida em que se mostra favorável à aplicação de multa, mas contra a sanção que não atinge a sua finalidade, que tenha somente caráter expiatório, demonstrando pensar sobre a própria natureza da sanção como algo que pode ser heterônomo.

Desde que adequadas a situação. (Tanzânia/GD)

Quanto às respostas que se aproximam da heteronomia pelas justificativas apresentadas ao concordar com as multas, estão:

Pois só assim as pessoas sentem no bolso o resultado de agir inadequadamente. (Uganda/GD)
 Apenas com medidas que pesam no bolso as pessoas ficam mais conscientes. (Espanha/GD)

Algumas justificativas apresentadas nas transcrições a seguir, em virtude da carência de informações, não foram passíveis de categorização para a análise, uma vez que não esclarecem perguntas importantes de serem respondidas para o entendimento do sentido moral dado pelo sujeito, tais como: a que se referem

quando concordam em penalizar por meio de multa? como consideram que se chega à mudança para não reincidir nos erros? dentre outras questões que tornariam mais claro o posicionamento moral dos indivíduos.

Se não vira uma selva. (França/GD)
 Pois eleva através da penalidade as atitudes e comportamento no trânsito. (Myanmar/GD)
 A lei tem que ser cumprida. (Colômbia/GD)
 Pessoas devem ser penalizadas quando cometerem erros. (Quênia/GD)
 A lei é para ser cumprida. (Argentina/GD)
 Para que não seja cometido os mesmos erros. (Marrocos/GD)
 Somente penalizando para se conscientizar. (Camarões/GD)

No que se refere a **sugestões para auxiliar o condutor a não cometer infrações**, observa-se várias respostas que indicaram, tanto no Q1 como no Q2, a sinalização da compreensão de que a educação para o trânsito seria necessária, tendo aparecido através dos termos: educação, cursos, aulas e palestras. Destacaram-se as contribuições dos sujeitos Colômbia/GD, Argélia/GD e Afeganistão/GD pelo indicativo de alteração na concepção moral nas sugestões elencadas, pois passaram de uma posição de somente cumprir a lei, não acreditar que a mudança seja possível, pois "educação vem de casa" ou de que estaria nas mãos dos bares, que deveriam oferecer transporte para os clientes, para a de que a educação pode ser eficiente no Q2, como segue.

Educação no começo da auto escola e melhoria das vias. (Colômbia/GD)
 Advertências, palestras. (Argélia/GD)
 Educação. (Afeganistão/GD)

Os sujeitos Tailândia/GD e Ucrânia/GD trouxeram a importância da condução do veículo com atenção como colaboração, sendo que Ucrânia/GD no Q1 somente apontou "seguir o código" como caminho, no Q2 apontaram:

Preservar muito sua atenção. (Tailândia/GD)
 Atenção no trânsito. (Ucrânia/GD)

Observa-se uma involução quanto ao modelo de sanção sugerido pelo sujeito Itália/GD, que no Q1 aponta uma solução mais autônoma, ligada a promover reflexão dos indivíduos quanto ao risco envolvido no cometimento da infração, para um viés mais estritamente relacionado às formalidades legais e de sanções

expiatórias, como observa-se a seguir, sendo a primeira afirmativa pertencente à resposta ao Q1 e a segunda, resposta ao Q2.

Usar a mídia para mostrar o efeito de infrações que coloquem em risco a vida de outras pessoas e a própria vida. (Itália/GD)
Advertência, suspensão e cassação. (Itália/GD)

As respostas mais ligadas ao aspecto técnico ou específico da prevenção da associação de álcool e direção foram apresentadas por alguns sujeitos, os quais trazem a direção defensiva, juntamente com o conceito de seguir as regras em geral e orientação de não beber e dirigir, como pode-se observar:

Direção defensiva, e o não consumo de álcool antes de dirigir.
(Tanzânia/GD)
Não dirigir alcoolizado e seguir corretamente as orientações do trânsito.
(Myanmar/GD)
Dirigir com segurança. (Iraque/GD)
Não beber, não exceder a velocidade, respeitar sinalizações.
(Malásia/GD)
Não beber e dirigir. (Uzbequistão/GD)

Quanto às sugestões para o auxílio para não cometer infrações foi possível observar que os sujeitos do curso no modelo pedagógico diretivo apresentaram um avanço de posicionamento menos evidente, tendo inclusive sinalização contrária à evolução, do que os participantes do curso no modelo relacional que, por sua vez, incluía a proposta de EH e uso do WhatsApp no contexto de *m-learning*.

6.4 Avaliação das consequências: seria possível contribuir para avaliações pautadas por princípios da responsabilidade subjetiva?

Foram coletadas informações sobre como os participantes de ambos os cursos avaliam as consequências, especialmente relacionando com o tipo de responsabilidade atribuída, se mais objetiva, considerando exclusivamente o resultado das escolhas, ou mais subjetiva, levando em consideração agravantes e atenuantes, bem como a intenção dos atos praticados. Nesse sentido, no questionário havia um bloco de questões investigando os julgamentos quanto à avaliação das consequências em que as opções de resposta foram categorizadas como mais ligadas à responsabilidade objetiva ou subjetiva, sendo os resultados explicitados a seguir por modelo pedagógico do curso.

6.4.1 *Curso da prática pedagógica relacional*

Quanto à questão que investigava dentre duas opções **qual considera mais culpável**, os dados apresentados foram:

1. Tanto no Q1, como no Q2, 12 sujeitos responderam considerar mais culpável a afirmativa de que “Maurício bebeu em uma festa com os amigos. Ao sair, optou por voltar para casa dirigindo seu carro. Porém, no caminho não percebeu que um veículo estava saindo de uma garagem e acabou se envolvendo em um acidente grave, que felizmente não resultou em morte dos envolvidos”. Esta opção está ligada a uma avaliação das consequências pautada pela responsabilidade subjetiva, na qual se avalia para além dos resultados objetivos (a ocorrência de morte ou não), a intencionalidade e os agravantes da escolha.

2. Ambos os questionários tiveram 4 sujeitos respondendo que consideram mais culpável a opção em que “Cristian foi a uma festa com os amigos, mas não bebeu. Ao sair da festa, optou por voltar para casa dirigindo, já que não havia bebido. No entanto, no caminho não percebeu que um motociclista estava lhe ultrapassando e ao trocar de faixa bateu nele. Infelizmente, neste acidente o motociclista morreu”, a qual seria a opção de resposta mais peculiar de uma avaliação baseada na responsabilidade objetiva.

3. Somente um sujeito (Vietnã/GR) não respondeu à questão nos dois questionários aplicados.

4. Apesar da repetição dos resultados em ambos os questionários, é importante esclarecer algumas peculiaridades de dados e que apresentam viés quanto à repetição de números de respostas.

a. Os participantes Nigéria/GR e República Democrática do Congo/GR alteraram seu julgamento quanto à avaliação das consequências, sendo, no Q1 mais ligado à responsabilidade subjetiva e no segundo mais à responsabilidade objetiva.

b. O sujeito Paquistão/GR, ao responder o Q1, considerou mais culpável a afirmativa mais ligada à responsabilidade subjetiva e no Q2 não respondeu à questão;

c. Os sujeitos Brasil/GR e Venezuela/GR não responderam ao Q1, passando, no Q2, para a resposta mais ligada a uma avaliação baseada na responsabilidade subjetiva.

Desse modo, observa-se que, assim como houve sujeitos que apresentaram mudanças nas respostas mais ligadas a uma avaliação das consequências com base na responsabilidade objetiva, também houve outros que não manifestaram seu julgamento no Q1 e no Q2 posicionaram-se de modo mais autônomo e relacionado ao julgamento das consequências pela responsabilidade subjetiva.

Sobre a questão que investigava como avaliam a situação do beber e dirigir através do exemplo de **Joana que bebeu e dirigiu, não tendo se envolvido em acidente**, os resultados foram:

1. No Q1 houve 12 incidências da resposta “Joana deveria ter sido punida, pois bebeu e dirigiu e isto é comprovado que é perigoso”, que é uma avaliação que usa como parâmetro avaliativo uma responsabilidade que não é unicamente baseada nos resultados, mas também na intenção e nos agravantes da ação, como o conhecimento social mais amplo, de que o comportamento de beber e dirigir é perigoso. Outros 05 participantes optaram pela resposta “como não causou nenhum acidente, não há necessidade de nenhuma punição”, a qual se relaciona com uma avaliação mais restrita à análise do resultado (não houve acidente), mesmo que o risco causado tenha sido grande para si e para os demais, ou seja, mais ligada à responsabilidade objetiva.

2. Já no Q2, foram 13 sujeitos que responderam que deveria ser punida pelo perigo que representou seu ato e 4 elegeram a opção ligada à responsabilidade objetiva, entendendo que se não houve acidente (julgamento pelo resultado) não há necessidade de punição.

3. Os sujeitos Peru/GR e Venezuela/GR responderam no Q1 que não deveria haver punição por não ter havido acidente e no Q2 alteraram sua resposta para a outra, mais pautada pela responsabilidade subjetiva, considerando a gravidade do ato, mesmo sem a consequência direta ter ocorrido (o acidente).

4. O sujeito Moçambique/GR mudou da resposta de que deveria ser punida mesmo sem acidente, pelo risco do ato, para a de que como não ocorreu o acidente, não deveria haver punição no Q2.

5. Os indivíduos Brasil/GR e México/GR no Q1 responderam que deveria haver a punição pelo perigo do ato, porém no Q2 não selecionaram resposta.

6. Já os sujeitos Nigéria/GR e Vietnã/GR não haviam marcado no Q1 sua escolha, mas no Q2 entenderam que a pessoa deveria ser punida, tendo em vista o risco de sua atitude, mesmo sem que isto tenha gerado um acidente naquela ocasião.

Os dados apresentados pelos sujeitos apontam, apesar da variação interna por falta de resposta em um ou outro questionário, um aumento de 2 sujeitos que passaram a compreender a atitude de beber e dirigir como passível de punição, uma vez que independe de ter ocorrido de fato um acidente como consequência. Também foi identificado um participante que alterou de uma resposta de base subjetiva para uma de responsabilidade objetiva.

Em relação à questão que previa o **descumprimento da lei sem que houvesse acidente ou aplicação de multa**, na qual se perguntava qual seria a consequência neste caso, era apresentada a possibilidade de marcar duas opções de resposta. Nas opções de resposta encontrava-se a possibilidade do entendimento de que não haveria consequência, ou seja, "nenhuma", a qual corresponde à opção mais heterônoma e pautada pela responsabilidade objetiva apresentada aos sujeitos, sendo as demais opções, diferentes possibilidades de resposta baseada na avaliação pautada na responsabilidade subjetiva, que considera para além do resultado do ato em si, sendo os resultados apresentados na tabela a seguir.

Tabela 4- Respostas à pergunta sobre a consequência de descumprir a lei quando não é penalizado ou sofre acidente GR

Opção de resposta	Frequência no Q1	Frequência no Q2
Nenhuma	1	1
É um mau exemplo para os demais.	14	12
Outras pessoas podem passar a agir como ela e se todos agirem como quiserem, poderá piorar a convivência, organização e segurança no trânsito.	6	13
A pessoa se sentirá desconfortável internamente, porque conhece seus deveres como condutor e sabe que atitudes assim são indevidas para a manutenção do bem comum.	5	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar da frequência da resposta "nenhuma" ter se repetido no Q1 e Q2, não foi escolhida pelo mesmo sujeito, pois no Q1 quem respondeu foi o sujeito Peru/GR, que mudou para resposta mais pautada pela responsabilidade subjetiva posteriormente. Porém, no Q2 o sujeito Vietnã/GR, que não havia respondido no Q1, foi quem optou pela resposta "nenhuma" consequência para o ato.

Observa-se que o único sujeito que havia compreendido que não há consequências para o descumprimento da lei quando não houve punição ou envolvimento em acidente (Peru/GR) modificou, ao final do curso, sua forma de avaliar tal situação, conseguindo se descentrar e perceber que mesmo sem essas repercussões, a gravidade do ato pode ter outros efeitos para as demais pessoas que circulam no trânsito (mau exemplo ou influência sobre o comportamento), ou para si, quando sente-se desconfortável por agir em desacordo com os próprios princípios morais.

6.4.2 Curso da prática pedagógica diretiva

Em relação à questão que investigava **qual das situações consideravam mais culpável**, os participantes apresentaram os seguintes dados.

1. No Q1 a opção de resposta de que o mais culpável era que “Maurício bebeu em uma festa com os amigos. Ao sair, optou por voltar para casa dirigindo seu carro. Porém, no caminho não percebeu que um veículo estava saindo de uma garagem e acabou se envolvendo em um acidente grave, que felizmente não resultou em morte dos envolvidos” teve a frequência de 13 participantes, já no Q2 foram 14 sujeitos que responderam dessa forma. Nos questionários essa era a opção mais ligada a uma avaliação das consequências apoiada em um senso de responsabilidade subjetiva, não considerando somente o resultado em si, mas a dimensão da intencionalidade do ato, bem como da gravidade envolvida.

2. Quanto à afirmativa de que mais culpável era a afirmativa em que relatava que “Cristian foi a uma festa com os amigos, mas não bebeu. Ao sair da festa, optou por voltar para casa dirigindo, já que não havia bebido. No entanto, no caminho não percebeu que um motociclista estava lhe ultrapassando e ao trocar de faixa bateu nele. Infelizmente, neste acidente o motociclista morreu”, no Q1 foram 8 sujeitos que realizaram esta escolha e no Q2 foram 7.

Observa-se, nesse sentido, que o sujeito Uzbequistão/GD alterou sua forma de avaliar as consequências do beber e dirigir, ao optar pela resposta que cita Maurício, a qual leva em consideração mais do que o resultado do acidente (não gerou a morte dos envolvidos), mas a gravidade da atitude tomada pelo indivíduo quanto ao risco, tendo sido a única alteração de resposta do Q1 para o Q2.

Sobre a pergunta que mencionava a situação de **ingestão de álcool e condução de veículo que não resultou em acidente** (exemplificado pela personagem Joana), os resultados foram:

1. Tanto no Q1 como no Q2 foram 16 participantes que entendiam que “Joana deveria ter sido punida, pois bebeu e dirigiu e isto é comprovado que é perigoso”. No Q1 foram 4 participantes que responderam que “como não causou nenhum acidente, não há necessidade de nenhuma punição” e o sujeito Argélia/GD não respondeu à questão.

2. Já no Q2, além do sujeito Argélia/GD, o sujeito Iraque/GD também não assinalou sua resposta para o tema.

Somente o sujeito Tanzânia/GD alterou sua opção do Q1 para o Q2, passando de uma mais ligada ao senso de responsabilidade objetiva, de que como não ocorreu acidente, não é necessária a punição, para a resposta de que deveria haver punição, já que o comportamento é perigoso, ou seja, baseada na avaliação das consequências por responsabilidade subjetiva, na qual a intenção e os riscos da escolha são considerados para além do resultado propriamente dito.

Sobre a pergunta que convida a analisar **qual é a consequência de descumprir a lei de trânsito quando não acontece acidente, ou multa de trânsito**, a qual possibilitava assinalar duas opções de resposta, os resultados encontrados estão dispostos na tabela a seguir.

Tabela 5- Respostas à pergunta sobre a consequência de descumprir a lei quando não é penalizado ou sofre acidente GD

Opção de resposta	Frequência no Q1	Frequência no Q2
Nenhuma	1 (Quênia/GD)	2 (sujeitos Itália/GD e Quênia/GD)
É um mau exemplo para os demais.	10	14
Outras pessoas podem passar a agir como ela e se todos agir como quiserem, poderá piorar a convivência, organização e segurança no trânsito.	11	17

A pessoa se sentirá desconfortável internamente, porque conhece seus deveres como condutor e sabe que atitudes assim são indevidas para a manutenção do bem comum.	7	2
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

Diferentemente do GR, no grupo da prática pedagógica diretiva pode-se observar um aumento na frequência da resposta mais ligada à responsabilidade objetiva, sendo que no Q1 havia somente o sujeito México/GR com este entendimento, sendo acompanhado pelo sujeito Itália/GD no Q2 que, por sua vez, mudou de uma resposta de visão mais ampliada, de base na responsabilidade subjetiva, para uma pautada pela responsabilidade objetiva.

6.5 Modalidade de sanção: a punição pode mudar?

Nos instrumentos da pesquisa também havia o bloco de questões cuja finalidade era investigar qual a modalidade predominante nas sanções que os sujeitos atribuíram às situações apresentadas, especialmente quanto a sanções expiatórias e baseadas na reciprocidade. Nesse sentido, cada questão possuía alternativas de resposta de sanções expiatórias e por reciprocidade e, em algumas perguntas, possibilidade de sanção restitutiva, ou mesmo por equidade, quando nas opções dissertativas.

6.5.1 Curso da prática pedagógica relacional

Uma das questões para a investigação da modalidade de sanção predominante nos julgamentos dos sujeitos apresentava uma **situação de infração considerada gravíssima (“racha”), que coloca em risco a vida do indivíduo que a comete e de outros**, perguntando como consideram que o mesmo deveria ser punido, na qual os dados obtidos foram os elencados a seguir.

1. No Q1 a compreensão de uma sanção expiatória (multa de valor bem alto e direito de dirigir suspenso) foi apontada por 6 sujeitos ao responder à questão e o número de frequência se repetiu no Q2. Essa modalidade de sanção se encaixa no descrito por Piaget (1994) quanto à necessidade de haver repressão dolorosa, mesmo que sem relação entre a natureza do ato e a punição.

2. Quanto às opções de sanção por reciprocidade, que possuem relação entre o conteúdo e natureza da sanção e da falta praticada, além de ruptura do elo social, fazendo com que o culpado sinta os efeitos de seu ato, foram as seguintes:

a. “deve ter o direito de dirigir suspenso” - 2 sujeitos a escolheram no Q1 e 3 no Q2, sendo que o sujeito Vietnã/GR, que fez essa opção no Q2, não havia respondido no Q1.

b. “deve receber punição que lhe mostre a gravidade desse comportamento (ver situações de acidentes ou conversar com vítimas de acidentes por disputas de “racha” ou algo semelhante)” – esta alternativa teve 10 respostas em ambos os questionários e foi a opção que apresenta maior complexidade de análise dos sujeitos, sendo a considerada mais evoluída quanto à sanção aplicada ao caso, uma vez que traz em si a relação não somente com a consequência do ato individual, mas também a consequência possível de sua escolha e, ainda o elemento de que foi a situação vivenciada pelos participantes, que cometeram o mesmo ato e não tiveram o mesmo resultado (ver situações de acidentes).

3. Apesar da repetição de frequência, observa-se diversas mudanças de respostas do Q1 para o Q2 nos participantes, sendo que alguns mudaram de uma resposta de sanção expiatória para, no Q2, por reciprocidade (sujeitos Japão/GR e Peru/GR), outros alteraram de uma sanção por reciprocidade para outra de mesma modalidade (sujeitos Paquistão/GR, Turquia/GR e Venezuela/GR), e ainda outros de uma opção por reciprocidade no Q1 para expiatória no Q2 (sujeitos Brasil/GR e Nepal/GR).

Assim, os dados demonstram que, apesar de não ter havido mudança nas frequências das respostas de caráter expiatório ou por reciprocidade, houve significativa variação nas respostas do Q1 para o Q2, mesmo quando mantiveram escolha na mesma categoria de modalidade de sanção, demonstrando indícios de que a participação no curso que utilizou o EH e *m-learning*, com o uso didático do WhatsApp, pode ter impactado na forma dos sujeitos julgarem qual a sanção mais apropriada para o caso apresentado.

Em relação à questão que envolvia uma pessoa que **bebeu e dirigiu, causando um acidente leve, com a informação de que o condutor do outro veículo, que estava sem cinto de segurança, faleceu**, os sujeitos julgaram conforme segue.

1. No Q1, dos participantes, 6 julgaram o ato com a afirmativa “como ele bebeu e dirigiu e isso causou um acidente, deve ser punido com multa, além de suspensão da carteira (CNH) e ser preso, sendo somente solto através do pagamento da fiança”, enquanto no Q2 foram 11 participantes que optaram por esta alternativa, sendo que os sujeitos Brasil/GR, Alemanha/GR, Peru/GR, Moçambique/GR, Gana/GR e Angola/GR modificaram para esta opção no Q2. Essa alternativa de resposta apresenta-se mais ligada a uma sanção expiatória especialmente pela necessidade de haver punição de caráter financeiro e de forma repetida (multa e fiança) porque aparentemente acaba não apresentando relação direta com o ato praticado, e foi imposta a todos os participantes no âmbito administrativo e judicial, com o acréscimo da participação no curso objeto do presente estudo e em uma operação de fiscalização.

2. Já a opção semelhante, mas que não inclui a sanção financeira (multa), sendo mais próxima da reciprocidade do que do caráter expiatório, no Q1 foram 6 sujeitos que assinalaram ter esta compreensão e, no Q2, uma incidência a menos, que se refere à mudança feita pelo sujeito Nigéria/GR.

3. Já a punição relacionada à realização de trabalhos no auxílio de acidentados de trânsito por alcoolemia, a qual se aproxima da sanção restitutiva, a frequência no Q1 foi de 5 respostas, passando para 3 no Q2.

4. Em relação à consideração de que como o outro motorista estava sem cinto, a culpa da morte não foi do indivíduo envolvido, por isso não haveria necessidade de punição, a qual demonstra ignorar o risco envolvido no ato, ao considerar isoladamente o erro do condutor que veio a óbito, no Q1 somente um sujeito apontou (Egito/GR), e, no Q2, nenhum dos participantes fez esta escolha.

5. Observa-se que, mesmo quando as frequências não tiveram mudanças importantes, houve diversas alterações de resposta tanto no sentido da sanção expiatória para a de caráter de reciprocidade como no sentido inverso, e ainda, de uma sanção de reciprocidade por outra, como pode-se observar:

a. O sujeito Índia/GR alterou de um entendimento por reciprocidade de que como bebeu deve ter CNH suspensa e ser preso para a de que deve ser aplicada uma sanção restitutiva ao realizar trabalhos no auxílio de acidentados de trânsito por alcoolemia.

b. Já os sujeitos Bangladesh/GR, Vietnã/GR e Turquia/GR, alteraram de uma a sanção de realização de trabalhos no auxílio de acidentados, ou seja,

restitutiva, para de que como bebeu e dirigiu deve ter CNH suspensa e ser preso, sendo de caráter de reciprocidade.

c. O sujeito Alemanha/GR mudou de uma sanção restitutiva de realização de trabalhos de apoio a vítimas de acidentes, no Q1, para a, mais expiatória, de que como ele bebeu e dirigiu, é necessária a suspensão da CNH, ser preso e ainda pagar multa e fiança.

d. O sujeito Egito/GR passou de uma compreensão restrita e autocentrada de que como o outro motorista estava sem cinto, aquele que bebeu e dirigiu não teria que ser punido, para a de que o mais adequado seria aplicar uma sanção de realizar trabalhos no auxílio de acidentados de trânsito por alcoolemia, ou seja, tendo uma evolução para a sanção restitutiva.

e. Os participantes Peru/GR, Moçambique/GR, Gana/GR e Angola/GR alteraram sua resposta de somente suspensão da CNH e prisão para a opção que acrescentava ainda o pagamento de multa, sendo mais expiatória.

Analisando as frequências de respostas, houve aumento de 5 respostas em que os sujeitos compreendem como necessária a sanção expiatória, mas o que se destaca é o volume de mudanças de respostas, sejam de uma da categoria de sanção por reciprocidade para expiatória, seja de expiatória, para outra por reciprocidade, ou ainda, de uma de caráter de reciprocidade para outra. Essas mudanças denotam que a participação no curso, e as interações promovidas pela proposta pedagógica, seja em sala de aula ou nas estações do EH oferecidas por meio de *m-learning*, podem ter impactado na alteração de ponto de vista diante da situação exemplificada pela questão.

Na sequência do questionário era perguntado “**se você fosse um juiz, que punição daria para uma pessoa que bebe e dirige?**”, sendo os resultados encontrados os que seguem:

1. No Q1 a resposta de que não atribuiria punição a quem bebe e dirige foi escolhida por 2 sujeitos, sendo que não houve incidência dessa resposta no Q2.

2. Já a resposta que entende como punição ao caso dar uma advertência, no Q1 um sujeito (Gana/GR) fez esta escolha como mais adequada se fosse um juiz avaliando a situação, sendo que no Q2 mudou sua resposta para o entendimento de que deveria ser aplicada multa. Já no Q2 um participante optou pela medida de advertência, sendo o sujeito Venezuela/GR, que no Q1 havia respondido que aplicaria uma medida alternativa, como serviços à comunidade.

3. Quanto à opção de resposta de multa, no Q1 foram 5 sujeitos (Nigéria/GR, Bangladesh/GR, Vietnã/GR e Turquia/GR) e no Q2, foram 4 (sujeitos Vietnã/GR, Peru/GR, Nepal/GR e Gana/GR), somente um caso sendo de repetição da mesma forma de avaliar a situação.

4. Em relação a resposta “realização de alguma medida alternativa, como serviços à comunidade” no Q1 houve 8 incidências dessa resposta, passando para 11, no Q2.

5. Havia também a opção de apresentar condições, ou seja, que a punição depende de alguns requisitos, sendo que no Q1, dos participantes, 2 optaram por esta resposta e no Q2 foram 4. Nesse sentido, era solicitado que citassem o que consideraram e qual decisão tomariam nestes casos, sendo citadas no Q2 (um dos sujeitos assinalou a opção sem descrever no campo específico)

Palestra de educação no trânsito. Reciclagem aulas. (Índia/GR)
Acho que orientação, palestras sobre o assunto que nem fizemos aqui muito bom. (Nigéria/GR)
Histórico (reincidência), nível de álcool no sangue e danos causados como agravantes. (Alemanha/GR)

6. Como as mudanças quanto à resposta do Q1 para o Q2 foram diversificadas, cabe listar as ocorrências:

a. Sujeito Índia/GR no Q1 optou pela punição de medida alternativa, enquanto no Q2 entendeu que depende de condições.

b. O sujeito Nigéria/GR alterou seu entendimento como sendo aplicação de multa para um de que se deve analisar dependendo dos fatores envolvidos.

c. Os sujeitos Bangladesh/GR, Turquia/GR e Moçambique/GR alteraram suas respostas de multa no Q1 para de aplicação de uma medida alternativa, no Q2.

d. Já os sujeitos México/GR e República Democrática do Congo/GR mudaram sua compreensão de que não aplicaria nenhuma punição, para, no Q2, de que uma medida alternativa seria adequada.

e. O sujeito Egito/GR apontou no Q1 que a punição dependeria da análise, modificando no Q2 para o estabelecimento de medida alternativa como forma de sanção.

- f. O sujeito Peru/GR, que no Q1 entendeu como adequada a aplicação de medida alternativa, no Q2 acrescentou também a possibilidade de multa.
- g. O sujeito Nepal/GR passou da compreensão de que deveria ser uma medida alternativa, para, no Q2, a autuação do indivíduo por meio de multa.
- h. O sujeito Gana/GR passou de uma análise de que deveria se aplicar somente uma advertência, para a de que o mais adequado seria multar.
- i. Já o sujeito Venezuela/GR que inicialmente compreendia como correta a aplicação de medida alternativa, no Q2 apontou como somente uma advertência seria suficiente.

Cabe ressaltar que essa questão em específico possui um potencial de mobilização psicológica interna maior que as demais, uma vez que a situação de julgamento vivida pelos sujeitos se assemelha à citada no cabeçalho da pergunta. Assim, respondê-la pode ter sido de maior complexidade do que responder ao restante do questionário, já que seria como avaliar a própria situação indiretamente, porém a partir de uma nova perspectiva. É possível, inclusive, inferir que poderiam estar presentes neste julgamento para a resposta outros aspectos psicológicos como o próprio medo de julgar o outro de maneira muito dura e isso retornar para si de alguma forma, que, como aponta Piaget (1998), podemos ser mais severos para com os outros do que conosco ao avaliar uma mesma conduta. Nessa perspectiva, pode-se cogitar o surgimento do medo de que essa severidade, por vezes empregada contra o outro, retorne para si no futuro, utilizando como defesa então, uma postura de alívio da sanção.

Ainda, alinhando-se ao que La Taille (2002) aponta sobre a vergonha moral, pode ocorrer que, ao se identificar com a situação, nesse julgamento também advenha a vergonha moral de ser visto agindo de tal forma, aquela vergonha despertada ao julgar a si próprio a partir do ponto de vista do outro, ou seja, "o decair perante os olhos alheios" (LA TAILLE, 2002, p. 17) correspondendo ao "decair perante os próprios olhos." Levando-se em conta essas considerações, pode-se compreender que o potencial de um curso no modelo pedagógico relacional, que utiliza o *m-learning*, através do WhatsApp como recurso didático, pode ampliar as possibilidades de interação, oportunizando reflexões mais profundas quanto ao modelo de sanção a ser imposto em seu caso, o que leva à compreensão sobre o volume de mudanças de respostas nessa questão. Ainda, o caos gerado pelo curso, próprio de um processo de aprendizagem em que a assimilação está em um

processo ainda não concluído, pode ser observada através dessas mudanças nas respostas.

6.5.2 *Curso da prática pedagógica diretiva*

Prosseguindo a apresentação dos resultados quanto à modalidade de sanção escolhida pelos participantes, quanto à pergunta que envolve a situação de **disputa de "racha" e como o indivíduo deveria ser punido**:

1. No Q1 foi apontada por 8 sujeitos a compreensão de que deveria ser punido com uma sanção mais próxima da expiatória, que aponta para a multa de valor bem alto somada ao direito de dirigir suspenso, enquanto no Q2 foram 9 participantes que fizeram essa escolha.

2. Quanto às sanções ligadas à reciprocidade, foram as seguintes:

a. “deve ter o direito de dirigir suspenso” – 2 sujeitos escolheram esta opção em ambos os questionários.

b. “deve receber punição que lhe mostre a gravidade desse comportamento (ver situações de acidentes ou conversar com vítimas de acidentes por disputas de “racha” ou algo semelhante)”, foram 11 respostas no Q1, passando para 10 sujeitos que assinalaram essa opção no Q2.

3. Observaram-se diversas alterações de respostas dos sujeitos do Q1 para o Q2, mesmo que a frequência total não tenha variado, sendo que:

a. Um sujeito (França/GD) alterou de uma resposta de sanção por reciprocidade, que aponta que deve receber punição que lhe mostra a gravidade do comportamento praticada para outra de reciprocidade também, em que entende que deve ter o direito de dirigir suspenso.

b. Dois sujeitos mudaram de uma sanção por reciprocidade (sujeitos Uganda/GD e Iraque/GD) para, no Q2, a de que deve receber multa de valor bem alto, que é considerada expiatória.

c. O sujeito Uzbequistão/GD alterou da sanção expiatória para a de reciprocidade, de que deve receber punição que lhe mostre a gravidade do comportamento praticado.

Analisando as respostas, pode-se identificar que, quanto à frequência, as alterações de respostas do Q1 para o Q2 houve aumento de uma resposta por sanção expiatória, indicando que o curso de modelo diretivo não teve efeito de

evolução no julgamento moral para avaliar a situação exemplificada na questão para esse indivíduo, pois sua resposta após a realização do curso foi de caráter expiatório; em contrapartida, diminuiu a incidência de uma resposta que era de sanção por reciprocidade no Q1.

Outra questão investigada foi a de como julgariam a situação de **beber e dirigir causando acidente leve, porém, ainda assim levando o condutor do outro veículo a óbito, pois estava sem cinto de segurança**, sendo os dados coletados:

1. No Q1, dos participantes, 11 julgaram o comportamento com a afirmativa de sanção expiatória, que era de que “como ele bebeu e dirigiu e isso causou um acidente, deve ser punido com multa, além de suspensão da carteira (CNH) e ser preso, sendo somente solto através do pagamento da fiança”, enquanto no Q2 foram 13 sujeitos que optaram por esta resposta.

2. Já a opção semelhante, porém que não inclui a sanção de multa, ou seja, que busca mais a reciprocidade, com suspensão da CNH e prisão, no Q1 teve 8 respostas, diminuindo para 5, no Q2.

3. Quanto à sanção de realizar trabalhos no auxílio de acidentados de trânsito por alcoolemia, considerada retributiva, 2 sujeitos elegeram esta opção no Q1, passando para 3, no Q2 (o França/GD alterou sua resposta).

4. Em relação à resposta de que “como o outro motorista estava sem cinto, considero que a culpa da morte não foi de Estácio, então não deveria ser punido”, não houve incidência em ambos os questionários.

5. Percebe-se mudanças nas respostas do questionário anterior para o final do curso, tanto no sentido da sanção por reciprocidade para a expiatória, quanto de uma sanção de reciprocidade por outra, como pode-se observar:

a. Os sujeitos Colômbia/GD e Camarões passaram de um entendimento de sanção por reciprocidade para o de ser mais adequada a sanção expiatória.

b. Os sujeitos França/GD, Itália/GD e África do Sul/GD alteraram sua resposta do Q1 para o Q2, sendo de uma opção de sanção por reciprocidade para outra.

Comparando-se os resultados dessa questão no GD com o GR, observa-se que a variação, ou mudança de resposta, do Q1 para o Q2 teve menor frequência no grupo em que o modelo pedagógico diretivo foi aplicado. Isso pode sinalizar diferenças quanto ao impacto do curso no modelo relacional, com o uso de recursos

tecnológicos como apoio didático, o qual apresentou maior oscilação, ou até movimentação nas respostas dos participantes.

Por fim, apresentou-se uma pergunta em que os sujeitos, na posição de juiz, eram questionados **que punição atribuiriam para uma pessoa que bebe e dirige**, sendo os achados:

1. No Q1 a opção de resposta de que não daria punição não teve incidência em ambos os questionários do GD, bem como a resposta de que somente uma advertência seria suficiente.

2. Quanto à resposta de que aplicaria multa, no Q1 foi um sujeito (Colômbia/GD), passando para 2 sujeitos no Q2 (Colômbia/GD e Marrocos/GD).

3. Em relação à opção de atribuição de uma medida alternativa, como serviços à comunidade, no Q1 houve a incidência de 10 respostas, aumentando para 11 no Q2, sendo que o Colômbia/GD, que acrescentou à sua resposta de multa, no Q1, esta opção no Q2, assinalando duas opções (além da medida alternativa, marcou a sanção de multa).

4. Já a resposta de que avaliaria as condições, dependendo de alguns fatores, no Q1 foram 10 sujeitos que a escolheram e no Q2 foram 9, sendo os fatores elencados no Q2:

Acho que conscientização sobre mais uma forma de mudar. (França/GD)
 Primeiramente multa e advertência, após reincidência, pena pedagógica e multa. Se repetido o erro, multa suspensão CNH e pena pedagógica e prisão dependendo o caso. (Tailândia/GD)
 Cada caso é um caso. (Itália/GD)
 Respostas na pesquisa anterior. (Tanzânia/GD)
 Os mesmos do questionário. (Myanmar/GD)
 Dependeria do "resultado final" do acidente. De apenas uma palestra, podendo chegar até uma pena de prisão. (Espanha/GD)
 Assistir palestra e balada segura. (Argentina/GD)
 Se houve lesão corporal (é mais grave) aumenta a punição. (Argélia/GD)
 Acho que essas aulas de educação no trânsito é bem melhor que serviço comunitário. (Camarões/GD)

A variação de respostas nesse grupo foi significativamente menor do que no grupo relacional, destacando-se, além do já mencionado, as escolhas do sujeito Ucrânia/GD, que passou de, no Q1, “depende” para, no Q2, “realização de alguma medida alternativa” e a do Marrocos/GD, que alterou de, no Q1, aplicação de medida alternativa, para, no Q2, atribuição de multa.

Desse modo, pode-se analisar que o curso no modelo pedagógico diretivo não proporciona o mesmo efeito de mudança nos julgamentos morais, especialmente quanto à sanção a ser aplicada em situação semelhante à vivenciada pelos sujeitos, do que o curso relacional, de caráter híbrido com uso do *m-learning*, já que, como pode-se observar anteriormente, as mudanças de resposta tiveram frequência reduzida. Ainda, é importante lembrar que o volume de mudanças nas respostas à mesma questão também pode ser indicativo de um caos interno, próprio de um processo de aprendizagem em andamento, cuja assimilação do conhecimento novo está em processo. Nesse sentido, pode-se analisar que o curso do modelo relacional proporcionou maior “bagunça” interna para que os sujeitos julgassem a sanção mais adequada, do que o curso diretivo.

6.6 Comparação entre os grupos quanto às multas anteriores e posteriores à participação no curso

Conforme proposto na metodologia, também foram comparadas as informações do sistema informatizado do DetranRS quanto a infrações autuadas nos 6 meses anteriores ao curso e 6 meses posteriores a este, buscando identificar se ocorreu alterações nesse indicador, quanto ao número e natureza das multas do grupo controle comparativamente ao grupo experimental. Após a consulta dos dados de infrações de modo individual para cada sujeito, as mesmas foram categorizadas por natureza, de acordo com a classificação de sua gravidade, como disposto nos artigos 258 e 259 do CTB, as quais têm a correspondência de perda de pontos na CNH como:

Art. 259. A cada infração cometida são computados os seguintes números de pontos:
I - gravíssima - sete pontos;
II - grave - cinco pontos;
III - média - quatro pontos;
IV - leve - três pontos. (BRASIL, 1997)

Em linhas gerais, cada categoria de natureza de infração corresponde a um nível de gravidade diferente para o comportamento cometido, ou seja, quanto maior o perigo da atitude, quanto mais risco oferece ao trânsito, mais grave é a punição prevista como consequência para quem a realiza. Se a infração causa menor risco,

é classificada como leve; já se o risco ou perigo de dano oferecido para si mesmo e para os demais for altíssimo, então é considerada gravíssima (FONSECA, 2020). Assim, cabe informar que a associação de álcool e direção, além de ser considerada multa gravíssima, ainda tem como penalidade direta a suspensão da CNH (artigo 165 do CTB) e, no caso dos participantes do estudo, por ser identificado como crime (artigo 306 do CTB), também envolve a pena de detenção (BRASIL, 1997).

Assim, foi elaborada a tabela a seguir buscando demonstrar os resultados das infrações autuadas nos registros do prontuário de condutor dos participantes da pesquisa, sendo organizados de acordo com a natureza, como exposto acima, e com o grupo a que pertence no presente estudo (GR ou GD), comparando-se os 6 meses anteriores e posteriores à respectiva participação no curso Repensando o trânsito.

Tabela 6- Infrações dos sujeitos por natureza e grupo do estudo

Natureza das infrações atuadas	Grupo Relacional		Grupo Diretivo	
	6 meses antes	6 meses depois	6 meses antes	6 meses depois
Gravíssimas	17	4	22	3
Grave	2	3	4	0
Média	4	3	8	6

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Observa-se na tabela que tanto no grupo experimental (GR) como no grupo controle (GD) do experimento, houve diminuição do quantitativo de infrações cometidas pelos sujeitos, o que pode ser indicativo, principalmente, de dois fatores:

1. Medo de nova punição, devido à heteronomia ainda presente nos julgamentos e decisões no trânsito, bem como o peso do olhar do outro, nesse caso, da fiscalização de trânsito, para o comportamento de acordo com a regra estabelecida.

2. Maior consciência sobre seus comportamentos e sua responsabilidade enquanto condutor, indicando autonomia moral quanto aos comportamentos no trânsito, decidindo agir de acordo com a norma por identificar nela seu fundamento e os princípios envolvidos, mais do que para evitar a punição possível, como é o caso da infração.

Esses dois fatores podem explicar os resultados encontrados nos sujeitos de ambos os grupos, não se configurando informação que denote autonomia moral se analisada de modo isolado, uma vez que o que define isso é o que levou os sujeitos a alterarem seu comportamento, não somente a atitude em si.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o pesquisador se encontra na etapa final de seu trabalho, nem sempre está seguro se as considerações que redige são as finais de fato, pois muitas podem ser tecidas depois disso, e que não necessariamente irão compor a dissertação. Assim, pondera-se que as considerações finais, aqui apresentadas, devem ser vistas como parte de muitas que poderão surgir do trabalho que foi desenvolvido, especialmente porque se pretende que outras publicações surjam, com as quais se planeja analisar fatores específicos e isolados dos resultados da presente pesquisa, por esses serem inúmeros e de riqueza importante para o campo estudado.

Desse modo, para a construção da trama das análises propostas para a presente dissertação, faz-se necessário a retomada dos objetivos para verificar se, com as metodologias e estratégias utilizadas, alcançou-se o que se buscava inicialmente. Alguns dados quantificáveis, como frequências de respostas de determinada categoria, juntamente com o olhar atento para o que não pode ser visto através do quantificável, devem compor o cenário em que se avalia se os objetivos foram atingidos ou não.

Assim, a partir do objetivo específico de **identificar as semelhanças e diferenças nas concepções morais no trânsito dos sujeitos após a participação em curso de curta duração com base epistemológica diferente (um curso no modelo pedagógico diretivo e outro no modelo relacional)**, foi construído um caminho, para o delineamento das conclusões do estudo, considerando as variáveis envolvidas nesse estudo experimental, buscando tornar mais visível linearmente os achados, elegendo uma pergunta, das que compunham os questionários, que representa de modo central a essência de cada bloco de questões (moral predominante, avaliação das consequências e modalidade de sanção), para evitar que a visualização dos dados gerais demonstre de modo fragmentado e descontextualizado os resultados encontrados. Assim, ao se selecionar as perguntas listadas a seguir foi usado como parâmetro de seleção a representatividade da questão para avaliar o julgamento moral daquele bloco, por ser a que trazia maior riqueza de elementos relacionados ao crime cometido pelos sujeitos da pesquisa (alcoolemia no trânsito), bem como pelo status que a mesma

possui em relação à avaliação do juízo moral. Partindo-se desses critérios, foram eleitas como centrais, respectivamente dos blocos moral predominante, avaliação das consequências e modalidade de sanção, as perguntas que seguem, com suas opções de resposta:

Sobre beber e dirigir qual das opções abaixo você considera mais adequada?

- Não é um problema no trânsito, então não deveria ter multa e/ou processo judicial para isso.
- Como é um comportamento que já causou inúmeras mortes no trânsito, deve haver fiscalização e punição para que as pessoas não bebam e dirijam.
- É um comportamento que causa acidentes, mas não são todos os condutores alcoolizados que se acidentam, então não precisaria ter punição tão severa.

Joana bebeu em um almoço na casa de sua tia no domingo. Após ter bebido, dirigiu até sua casa num bairro próximo. Neste trajeto não se envolveu em acidente. Neste caso você considera que:

- Como não causou nenhum acidente, não há necessidade de nenhuma punição.
- Joana deveria ter sido punida, pois bebeu e dirigiu e isto é comprovado que é perigoso.

Se você fosse um juiz, que punição daria para uma pessoa que bebe e dirige?

- Nenhuma
- Somente uma advertência
- Multa
- Realização de alguma medida alternativa, como serviços à comunidade
- Depende. Cite quais fatores você consideraria e qual decisão tomaria nestes casos (DA AUTORA, 2020)

Assim, baseando-se no proposto pela primeira questão central analisada, sobre o beber e dirigir, observa-se que o GR apresentou indicativos de evolução moral nas respostas do dobro de sujeitos (2 no GD e 4 no GR), comparando-se com os do GD. Nesse sentido, esses resultados podem sinalizar que o curso realizado no modelo da proposta pedagógica relacional associada ao EH, por meio do *m-learning* e uso do WhatsApp como apoio didático, contribuiu para que os sujeitos apresentassem diferenças nas concepções morais, mesmo que havendo semelhanças de evolução, ao passo que 2 participantes do GD também obtiveram tal mudança de julgamento moral.

Já quanto à questão central do bloco sobre a avaliação das consequências, a qual menciona o exemplo de Joana, os dados apontam que no GR dois sujeitos alteraram sua resposta de modo que evoluiu para uma análise que tenha por base a responsabilidade subjetiva. Apesar disso, foram várias mudanças internas de

resposta ou omissão de resposta à questão do Q1 para o Q2. No GD não houve aumento de frequência da resposta baseada na responsabilidade subjetiva, apesar de um sujeito ter alterado sua resposta desse modo. Esses resultados podem sinalizar que, mesmo não havendo diferenças gritantes nas frequências de uma categoria de opção ou outra, a própria variação das respostas que em um grupo mostrou-se maior do que em outro, demonstra que os impactos quanto à avaliação das consequências dos atos no trânsito dos sujeitos em um curso de modelo pedagógico relacional são diferentes dos encontrados nos sujeitos do modelo diretivo, sendo importante que se realizem estudos futuros para compreender de modo mais focalizado por que tais diferenças ocorrem. Assim, observa-se que os sujeitos do GR, cuja incidência de alterações de respostas foi superior ao GD, o fizeram partindo de análises que consideravam a intenção do agente, não exclusivamente o resultado ou caráter material do ato (FREITAS, 2003).

Em relação ao questionamento central do grupo de perguntas que visavam identificar a modalidade de sanção que predominou no julgamento dos sujeitos, no GR observou-se que diminuíram 2 respostas de caráter expiatório e, em contrapartida, aumentaram 3 de resposta de reciprocidade como sanção mais adequada. Porém, o que chamou a atenção neste bloco não foram as frequências finais das opções assinaladas, mas o volume de variação das respostas do Q1 para o Q2 (12 sujeitos). Já o GD, nessa mesma questão, teve um aumento de 2 respostas de sanção expiatória, ou seja, indicando julgamento moral de desenvolvimento inferior ao apresentado no Q1 e também à evolução do sujeitos do GR, além de ter apresentado menor variação nas respostas dos sujeitos de um questionário para o outro (somente 3 sujeitos modificaram suas respostas). Nesse sentido, como sinaliza La Taille (2006), para chegar a níveis superiores de desenvolvimento, além da necessidade de riqueza de interações sociais, é preciso que haja interesse em refletir sobre a moralidade. É possível que os sujeitos do GR tenham ficado mais conscientes do conflito de tendências, que como coloca Piaget (2014), envolve o conflito entre os interesses e desejos de um lado e os imperativos morais de outro, como as regras. Rumo à vitória da vontade para a mudança de atitude no trânsito, esses resultados podem ter demonstrado que os sujeitos estavam diante do conflito, o que os fez alterar de modo mais significativo as respostas do momento inicial para o final do curso, pois as intervenções promovidas “tocaram” de algum modo a ponto

de colocá-los a partir de uma perspectiva mais consciente diante do conflito existente nas decisões tomadas no trânsito.

Quanto aos dados das infrações cometidas pelos sujeitos da pesquisa nos 6 meses anteriores e posteriores à participação no curso, observou-se que em ambos os grupos houve considerável redução no número de infrações, principalmente das de natureza gravíssima, denotando que todo o processo criminal em que se envolveram, acrescido do processo educativo, seja no modelo relacional ou diretivo, apresentou como resultado uma mudança no envolvimento dos sujeitos em novas infrações. Como não houve investigação quanto aos motivos que levaram os indivíduos a essa mudança, não é possível concluir se houve desenvolvimento moral envolvido nessa alteração, ou não.

Já quanto ao objetivo específico que pretendia **verificar como os recursos tecnológicos podem apoiar práticas pedagógicas que contribuam para desenvolver autonomia moral de condutores**, as análises dos resultados, bem como a própria prática pedagógica, demonstraram que o potencial do EH, através do *m-learning* a partir do uso do WhatsApp como recurso didático, é que, principalmente em uma prática educativa baseada em um modelo pedagógico relacional, se apresentam as potencialidades de:

1. Maior aproximação interpessoal do educador com o aluno, uma vez que aumentam as possibilidades de interação, bem como de uso de um ambiente menos formal que a sala de aula, como é o caso do recurso WhatsApp, o que pode favorecer o desenvolvimento da autonomia moral de condutores, pois, como postula Piaget (1996) ao apontar sobre a relação do chefe dos escoteiros e do escoteiro criança, que por analogia, pode ser colocada como de professor e aluno:

[...] colocar-se no mesmo plano daqueles de quem vai ocupar-se [...] provoca uma diluição da oposição entre o respeito unilateral e o mútuo e, em conseqüência, a assimilação progressiva da moral do dever à da cooperação e do bem. (PIAGET, 1996, p. 26)

2. Ampliação das possibilidades de interação entre pares, ou seja, sujeitos que estão vivenciando a mesma situação de condutores que respondem a um processo criminal de trânsito e que, fora da sala de aula, puderam discutir assuntos relacionados ao trânsito, colocando os diferentes pontos de vista e considerações uns aos outros, discutindo o que pensam, sem a presença física de

um profissional de trânsito, que pode, por vezes, representar uma autoridade, mesmo que não intencional, interferindo na liberdade de expressão pela própria posição de hierarquia visualizada pelos sujeitos. Nesse sentido, a relação entre iguais se coloca como oportunidade da experimentação das trocas de pontos de vista, descentração e pela própria reciprocidade que, como coloca Freitas (2003, p. 92) “as relações estabelecidas entre iguais são capazes de livrar o sujeito de seu egocentrismo e franquear-lhe o caminho para a conquista da consciência autônoma[...] a autonomia só aparece com a reciprocidade”. (FREITAS, 2003, p. 92)

3. Aumento das possibilidades de intervenção pedagógica junto ao público, uma vez que não restringe ao espaço e tempo da sala de aula, pois o recurso tecnológico utilizado como apoio didático permite a continuidade do processo educativo até que o segundo encontro presencial ocorra, além de oportunizar a expressão de sujeitos que presencialmente não apresentariam seus pontos de vista, por timidez ou outros fatores que o presencial proporciona.

4. Possibilidade de novos modelos de desenvolvimento de educação para o trânsito, nos quais a mistura, a aprendizagem e o ensino híbrido, bem como o *m-learning*, acrescentam elementos que contribuem para a inovação no fazer pedagógico e proporcionam novos olhares dos educadores para o uso de recursos tecnológicos relativamente simples.

5. Visualização de novas possibilidades para as práticas educativas, até mesmo, se for avaliado como prudente e necessário, na educação distância, uma vez que o uso de um recurso de comunicação simples como o WhatsApp, e ainda, amplamente utilizado pelos sujeitos que participam dos cursos em geral, e do Repensando o trânsito em particular, configurando-se em um facilitador para a adesão à proposta de discussão dos mais diversos temas de trânsito, proporcionando oportunidades de ações que promovam o desenvolvimento moral e uma riqueza de possibilidades didáticas pouco estudadas no âmbito da educação para o trânsito. Cabe lembrar que o WhatsApp é um aplicativo que não exige acesso por meio de login e senha, nem oferece diversos recursos internos, diferentemente dos tradicionais ambientes virtuais de aprendizagem, que para pessoas de baixo letramento digital, pode afetar a adesão às propostas pedagógicas.

Ainda tecendo essas considerações, retomo o último objetivo específico, qual seja, de **compreender o desenvolvimento da autonomia moral de adultos, a**

partir da teoria piagetiana, quanto ao julgamento que faz sobre os comportamentos no trânsito. Ao lançar o olhar para esse objetivo ao final da análise e discussão dos dados, logo foi possível visualizar pontos que os próprios teóricos que embasaram este trabalho já defendem no campo geral da moral, mas aqui sob a ótica do adulto no trânsito, sobre o fundamental papel da interação entre pares por possibilitar, através da análise de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, a descentração, pois essa consiste no alargamento do campo de comparação do sujeito, modificando a força das tendências em jogo em uma decisão a ser tomada “a descentração não chega, pois, a introduzir uma força nova, mas simplesmente a superar um campo limitado [...]” (PIAGET, 2014, p. 147).

Outro destaque para o atendimento ao proposto nesse objetivo específico refere-se à reciprocidade que passou a compor as opções de resposta de muitos sujeitos do estudo após a participação no curso, especialmente dos participantes do curso no modelo pedagógico relacional, que submetidos a diversas variáveis diferentes das do grupo que participou do curso no modelo diretivo, como mencionado na metodologia, puderam experienciar a interação com o tema do trânsito, e das questões morais envolvidas, a partir de um papel mais ativo, contribuindo para que pudessem visualizar o fundamento da reciprocidade nas ações e decisões no trânsito. A reciprocidade, nesse sentido, também foi proporcionada aos sujeitos no próprio modo como puderam levar o funcionamento e organização do curso em si, já que também foram envolvidos no processo decisório e no “controle” do cumprimento dessas regras estabelecidas e seguidas por todos, ou seja, o respeito às regras internas do curso advindo do respeito aos demais, tendo como pano de fundo a reciprocidade.

Por fim, quanto ao objetivo geral, que era de **investigar como um curso híbrido de curta duração, embasado no modelo pedagógico relacional, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral de adultos no trânsito,** os dados indicam que a referida contribuição ocorre, podendo-se elencar alguns fatores que se destacam. Dentre esses fatores, é importante assinalar o modelo pedagógico relacional que viabiliza que as ações educativas coloquem os sujeitos em posição de protagonistas, ensejando o envolvimento com a reflexão sobre o que está se propondo quanto às atitudes no trânsito, não somente no lugar de ouvinte passivo.

Esse modelo, quando associado ao ensino híbrido, com uso de *m-learning*, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral de adultos no trânsito, uma vez que demonstra importantes possibilidades de interação entre iguais, essenciais para que o desenvolvimento moral ocorra, ou, no mínimo, por oportunizar o caos necessário ao amadurecimento e assimilação de novos julgamentos morais. Além disso, contribuem para a ampliação dessas possibilidades de interação, fora da sala de aula, mesmo quando um curso for considerado de curta duração.

Nessa linha, acredita-se que o curso no modelo pedagógico relacional, pelos fundamentos que o baseiam, bem como por se pautar na teoria de Piaget sobre desenvolvimento moral e por utilizar recursos tecnológicos como apoio pedagógico, apresentou indicativos de resultados mais significativos, condizentes com a moral autônoma, quando compara-se as respostas dos questionários aplicados no início e no final da aula, associando à análise das interações ocorridas no curso, tanto na aula presencial quanto nas estações do EH.

Espera-se com isso, que essas considerações apresentadas, bem como a proposta pedagógica, que se configura no produto do Mestrado Profissional em Informática na Educação, contribuam para a implementação de novas práticas em educação para o trânsito fundamentadas em um modelo educativo que consiga permitir, mesmo que em contatos curtos, como em cursos de carga horária reduzida, que haja desenvolvimento moral dos sujeitos nesse contexto, aproveitando o potencial que os recursos tecnológicos podem proporcionar no contexto atual.

Para finalizar, cabe lembrar que, como qualquer estudo, sempre ainda há muito o que se investigar sobre a temática, bem como outros modos de se buscar as informações. No presente estudo foi utilizada a metodologia de pesquisa experimental, mas muitas pesquisas no campo do desenvolvimento moral utilizam estudos de caso, o que também poderia ser um caminho para estudos futuros. Ainda, estudos que analisem especificamente as interações ocorridas internamente nas estações do modelo de rotação por estações, aplicado através do *m-learning* e com uso do WhatsApp, podem trazer importantes contribuições sobre os caminhos traçados pelos sujeitos nas trocas entre coetâneos e como contribuem para promover a descentração e a aproximação com os fundamentos de reciprocidade nas ações futuras, levando-os rumo aos caminhos da autonomia moral. Nessa linha, também seria produtivo que outras pesquisas pudessem aplicar o Produto -

Proposta de aplicação da metodologia de ensino híbrido visando a contribuição para o desenvolvimento moral - com a participação de um número maior de turmas do curso, bem como de sujeitos, possibilitando estudos quantitativos que complementassem os achados da presente dissertação.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH; Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BOCK, Maicon. Motoristas gaúchos se dizem prudentes e culpam os outros. **Zero Hora**, Porto Alegre, 24 jul, 2010, p. 12.

BRASIL. Decreto-lei n. 3.651 - de 25 de setembro de 1941. Dá nova redação ao Código Nacional de Trânsito. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 25 set. 1941. Disponível em http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=3651&tipo_norma=DEL&data=19410925&link=s. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.108 de 21 de setembro de 1966. Institui o Código Nacional de Trânsito. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 21 set. 1966. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L5108impressao.htm. Acesso em 15 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.099 de 26 de setembro de 1995. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 set. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19099.htm. Acesso em: 07 de nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.503 de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 set. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/19503.htm. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.705 de 19 de junho de 2008. Altera a Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997, que 'institui o Código de Trânsito Brasileiro', e a Lei nº 9.294, de 15 de julho de 1996, que dispõe sobre as restrições ao uso e à propaganda de produtos fumíferos, bebidas alcoólicas, medicamentos, terapias e defensivos agrícolas, nos termos do § 4º do art. 220 da Constituição Federal, para inibir o consumo de bebida alcoólica por condutor de veículo automotor, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 19

jun. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11705.htm. Acesso em: 15 mai. 2019.

CENTRO DE INFORMAÇÕES SOBRE SAÚDE E ÁLCOOL (CISA). **Metabolismo do álcool**. 2015. Disponível em: <https://cisa.org.br/index.php/sua-saude/informativos/artigo/item/47-metabolismo-do-alcool#:~:text=Da%20ingest%C3%A3o%20at%C3%A9%20ser%20eliminado,abso%20r%C3%A7%C3%A3o%20mais%20r%C3%A1pida%20pelo%20intestino>. Acesso em: 18 ago. 2019.

COBUCCI, Gustavo Carvalho. **Metodologias ativas e aspectos pedagógicos no ensino de graduação em medicina veterinária**. 2014. 116 p. Dissertação (Mestrado em Medicina Veterinária) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/17771/texto%20completo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 dez. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE TRÂNSITO. **Resolução Nº 789/2020, de 18 de junho de 2020**. Consolida normas sobre o processo de formação de condutores de veículos automotores e elétricos. Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-789-de-18-de-junho-de-2020-263185648>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Em dez anos, acidentes de trânsito consomem quase R\$ 3 bilhões do SUS**. Disponível em: http://portal.cfm.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=28254%3A2019-05-22-21-49-04&catid=3%3Aportal&Itemid=1. Acesso em: 09 dez. 2019.

CRISTO, Fábio de. **Psicologia e trânsito** - Reflexões para pais, educadores e (futuros) condutores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE TRÂNSITO (DENATRAN). **500 anos de trânsito no Brasil**: convite a uma viagem. Brasília: Ministério da Justiça, 2000.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE TRÂNSITO (DENATRAN). **Portaria nº 147, de 2 de junho de 2009**. Disponível em: http://www.denatran.gov.br/download/Portarias/2009/PORTARIA_DENATRAN_147_09.pdf. Acesso em: 9 ago. 2018.

DEPARTAMENTO ESTADUAL DE TRÂNSITO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (DetranRS); ESCOLA PÚBLICA DE TRÂNSITO (EPT). **Projeto Político Pedagógico**. Porto Alegre: DetranRS, 2015.

DEPARTAMENTO ESTADUAL DE TRÂNSITO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (DetranRS); ESCOLA PÚBLICA DE TRÂNSITO (EPT). **Projeto Político Pedagógico**. 2 ed. Porto Alegre: DetranRS, 2019.

DEPARTAMENTO ESTADUAL DE TRÂNSITO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (DetranRS). **Acidentalidade no RS**. Disponível em: <https://detran.rs.gov.br/acidentalidade>. Acesso em: 20 fev. 2020.

DIÁRIO DE MENSAGENS. **Atitude é tudo:** o menino e a árvore. [S.l]:Diário de Mensagens, 2013. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=N6uk5L3C_dA. Acesso em: 30 out. 2019.

FONSECA, Gustavo Saraiva da. **Infrações de trânsito.** Infoescola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/transito/infracoes-de-transito/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FREITAS, Lia. **A moral na obra de Jean Piaget:** um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003

HOFFMAN, Maria Helena, FILHO, Silvio Serafim da Luz. A Educação como promotora de comportamentos socialmente significativos no trânsito *In:* HOFFMANN, Maria Helena; CRUZ, Roberto Moraes; ALCHIERI, João Carlos (Org). **Comportamento humano no trânsito.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 103-120.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended:** Usando a Inovação Disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO E ESTATÍSTICA (IBOPE). **WhatsApp é o app de rede social mais usado pelos internautas brasileiros.** 17 de ago. de 2017. Disponível em: <http://ibopeconecta.com/WhatsApp-e-o-app-de-rede-social-mais-usado-pelos-internautas-brasileiros/>. Acesso em: 28 mai. 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2014.

KRUGER, Letícia Meurer; ENSSLIN, Sandra Rolim. Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Organizações em Contexto (ROC)**, 2013, v. 9, n. 18, p. 219 -270. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/OC/article/viewFile/4306/pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE. Yves de. Autoridade na escola. *In:* AQUINO, Júlio Groppa. **Autoridade e autonomia na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Sumus, 1999.

LA TAILLE, Yves de. O Sentimento de Vergonha e suas Relações com a Moralidade. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, 15(1), p. 13-25. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a03v15n1.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2019.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEMOS, André. **A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura**. São Paulo: Annablume, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. **A Pesquisa em Educação**. In: Linhas, v. 4, n. 2, 2003. Disponível em: <https://goo.gl/1jz7Ly>. Acesso em: 07 nov. 2018.

MARCON, Ana Maria. **Das relações de aula às possibilidades de desenvolvimento moral na educação física**. 2014. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117753>. Acesso em: 16 jan. 2019.

MARTINS, Wesley da Silva *et al.* M-learning como modalidade de ensino: a utilização do aplicativo estatística fácil no ensino médio. **Revista Ensino da Matemática em Debate**. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1 - 17, 2018.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de. (org.). **Cinco estudos de educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MIRANDA, Tereza Cristina Rodrigues. **O uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático**. 2017. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/24221>. Acesso em: 28 mai. 2019.

MONTANHA, Lilian Thiago. **O papel dos professores na construção da autonomia moral dos alunos: como pensam e o que fazem**. 2015. 100 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136016>. Acesso em: 23 jan. 2019.

MORAES, Márcia Amaral Corrêa de. **PROEM: vencendo as dificuldades de aprendizagem na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MORAN, José. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de Souza; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 24 maio 2019. Coleção Mídias Contemporâneas.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello.

Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José Manuel; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOURA, Taciana Brito de. **A concepção de justiça do adolescente na sua interpretação das normas de trânsito:** uma análise na perspectiva piagetiana. 2018. 161 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212038>. Acesso em: 15 fev. 2019.

NASCIMENTO, Wagner Roberto Dias. **As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na perspectiva da aprendizagem e da moral discente.** 2017. 136 p. (Mestrado (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Ambiente e Sociedade) – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino, São João da Boa Vista, 2017. Disponível em: http://www.fae.br/mestrado/dissertacoes/2017/DISSERTACAO_As_TDIC_na_perspectiva_da_aprendizagem_e_moral_discente-Wagner_Roberto_Dias_Nascimento.pdf. Acesso em: 23 jan. 2019.

NETO, Ingrid Luiza. **Justificativas de motoristas para infrações de trânsito:** Esboçando um modelo. 2009. 107 p. (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4806/1/2009_IngridLuizaNeto_Dissertação.pdf. Acesso em: 15 jun. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Plan Mundial para el Decenio de Acción para la Seguridad Vial 2011–2020.** Spanish, 2011. Disponível em: https://www.who.int/roadsafety/decade_of_action/plan/plan_spanish.pdf?ua=1. Acesso em 27 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Global status report on road safety: time for action.** Geneva, World Health Organization, 2009. Disponível em: http://www.who.int/violence_%20injury_prevention/road_safety_status/2009. Acesso em 28 out. 2018.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Relatório Mundial sobre a prevenção de lesões causadas pelo trânsito:** Resumo. Brasília: Organização Mundial de Saúde, 2012. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1490-relatorio-mundial-sobre-a-prevencao-das-lesoes-causadas-pelo-transito-sumario-0&category_slug=acidentes-e-violencias-086&Itemid=965. Acesso em: 15 out. 2019.

PAULINO, Danilo Borges et al. WhatsApp® como Recurso para a Educação em Saúde: Contextualizando Teoria e Prática em um Novo Cenário de Ensino-Aprendizagem. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília, v. 42, n. 1, p. 171-180, jan. 2018. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022018000100171&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 14 fev. 2020.

PAVARINO FILHO, Roberto Victor. Morbimortalidade no trânsito: limitações dos processos educativos e contribuições do paradigma da promoção da saúde ao contexto brasileiro. **Rev. Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 18, n. 4, p. 375-384, out-dez 2009. Disponível em :

https://www.academia.edu/4787128/Road_Traffic_Morbidity_and_Mortality_Limits_of_Educational_Processes_and_the_Contributions_of_the_Health_Promotion_Paradigm_to_The_Brazilian_Context?email_work_card=title. Acesso em 21 jan. 2020.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução e organização: Cláudio J. Saltini e Diralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Lei 10.847 de 20 de agosto de 1996. Cria o Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN/RS) e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, RS, 20 ago. 1996.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Estadual 47.655 de 10 de dezembro de 2010. Cria a Escola Pública de Trânsito do Departamento Estadual de Trânsito - DETRAN/RS e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, RS, 10 dez. 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Institui a Operação Balada Segura e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, RS, 30 mar. 2012. Disponível em: http://www3.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=57519&hTexto=&Hid_IDNorma=57519. Acesso em: 20 mai. 2019.

RODRIGUES, Tereza Cristina; TELES, Lucio França. O uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 17-38, abr. 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000100017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 18 fev. 2020.

SACCOL, Amarolinda; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge. **M-learning e u-learning**: novas perspectivas de aprendizagem móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Pratices Hall, 2010. *E-book*.

SACCOL, Amarolinda *et al.* M-Learning (Mobile Learning) in practice: a training experience with it professionals. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, São Paulo, v. 7, No. 2, p. 261-280. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jistm/v7n2/02.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

SEGURADORA LÍDER. **Boletim Estatístico**. Disponível em: <https://www.seguradoralider.com.br/Centro-de-Dados-e-Estatisticas/Boletim-Estatistico>. Acesso em: 15 mai. 2020.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUSA, Tanara Rosângela Vieira, *et al.* Custos dos acidentes de trânsito com vítimas associados ao uso de álcool em Porto Alegre. *In*: PECHANSKY, Flavio; DUARTE, Paulina do Carmo Arruda Vieira; DE BONI, Raquel Brandini (orgs.). **Uso de bebidas alcoólicas e outras drogas nas rodovias brasileiras e outros estudos**. Porto Alegre: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2010. Cap. XIV, p. 100-111. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/cuidados_prevencao_drogas/obid/publicacoes/pesquisas/uso-nas-estradas.pdf. Acesso em 25 nov. 2019.

TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. Valores em crise: o que nos causa indignação? *In*: LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana De Stefano. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009. Cap.1.

VIEIRA, Rosângela Souza. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. **REVASF – Revista de Educação do Vale do São Francisco**, Formoso, v. 10, p.66-72, 2011.

WHATSAPP. **Sobre o WhatsApp**. Disponível em: <https://www.WhatsApp.com/about/>. Acesso em 24 mai. 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION *et al.* **Beber e dirigir**: manual de segurança de trânsito para profissionais de trânsito e de saúde. Genebra: GRSP, 2007.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1

Data da aplicação: ___/___/2019.

Preencha aqui o número que você recebeu_____.

Guarde-o para o final da atividade, pois necessitaremos dele novamente para que possamos identificar as suas respostas em ambos os questionários.

Sobre você:

1. Sexo.

() Masculino () Feminino

1. Sua idade é_____

1. Sobre você e sua família:

() Casado(a) ou com união estável (morando na mesma casa)

() Solteiro(a) () Separado(a)/ divorciado(a) () Viúvo(a)

1. Possui filhos?

() Sim () Não

Se sim, quantos? _____

1. Sobre sua escolaridade

() Ensino Fundamental (Antigo Primeiro grau) Incompleto

() Ensino Fundamental Completo () Ensino Médio (Antigo Segundo Grau)
Incompleto

() Ensino Médio Completo () Ensino superior incompleto

() Ensino Superior completo - curso_____

Neste momento é muito importante que você seja bastante sincero, expressando como pensa realmente. Não se preocupe com a análise da informação que você registrar. Não iremos identificá-lo.

Sobre o seu processo

1. Qual foi o crime pelo qual você responde ao realizar o acordo para suspensão condicional do processo judicial que o trouxe a participar desta atividade?

() Alcoolemia superior a 0,3 no bafômetro ou alteração da capacidade psicomotora por alcoolemia

() Lesão corporal - acidente em que houve pessoas feridas

() Outro crime previsto no Código de Trânsito Brasileiro. Qual?

6. a) Quando ocorreu? ___/___/_____ (se você não lembrar pode ser data aproximada)

6. b) É a primeira vez que você responde a um processo judicial relacionado ao trânsito?

() Sim () Não. Se não, qual foi o anterior?

1. Você achou justa a decisão judicial quanto às condições que você tem que cumprir para obter o benefício da suspensão condicional do processo?

() Sim () Não

Por quê?

8. Se não achou justa, qual seria a mais justa?

Suas opiniões

Assinale apenas uma das alternativas

Moral predominante

1. Jonas é um agente de fiscalização de trânsito, cujo trabalho é identificar pessoas cometendo infrações e autuar/multar. Ele visualizou uma pessoa

conhecida realizando uma infração de trânsito e não a multou, somente a orientando.

() Ele não está cumprindo sua obrigação adequadamente, pois deve penalizar todos os condutores da mesma forma.

() Por um princípio de bom senso, existem situações em que o agente de fiscalização pode avaliar se multa a pessoa que cometeu o ato da infração ou não.

2. O principal motivo de existirem multas de trânsito é:

() Arrecadar dinheiro (a famosa indústria da multa).

() Levar as pessoas à adoção de comportamentos seguros no trânsito.

Você é a favor da aplicação de multas?

() sim () não

Justifique sua resposta:

Se você pudesse sugerir uma forma de auxiliar o condutor a não cometer infrações de trânsito, que procedimentos você sugeriria?

3. O que você acha da realização de blitz, como a da Balada Segura, por exemplo?

() As blitz não devem acontecer. Por quê?

() As blitz deveriam somente punir as pessoas que causaram acidentes com vítimas.

() As blitz devem acontecer, pois contribuem para que condutores alcoolizados não continuem circulando, colocando outros em risco.

() Outra.

Qual? _____

4. Sobre beber e dirigir qual das opções abaixo você considera mais adequada?

() Não é um problema no trânsito.

() A lei deveria ser mais flexível, pois algumas pessoas beberam, mas não apresentam sinais de alcoolemia/embriaguez e mesmo assim são autuadas injustamente.

() A lei deve ser para todos, pois qualquer nível de alcoolemia/embriaguez representa risco de acidentes no trânsito.

5. As pessoas deveriam cumprir as regras de trânsito por quê?

() Porque a lei deve ser cumprida seja qual for a situação, já que se não cumprir, serão punidas (multas, pontos na CNH, outras punições).

() Porque as leis representam normas de convivência e segurança no espaço público.

() Não precisa cumprir as regras sempre. Neste caso, em quais situações seria necessário cumprir as regras?

() Outra opção. Qual?

Avaliação de consequências

6. Qual das situações a seguir você considera mais culpável?

() Maurício bebeu em uma festa com os amigos. Ao sair, optou por voltar para casa dirigindo seu carro. Porém, no caminho não percebeu que um veículo estava saindo de uma garagem e acabou se envolvendo em um acidente grave, que felizmente não resultou em morte dos envolvidos.

() Crístian foi a uma festa com os amigos, mas não bebeu. Ao sair da festa, optou por voltar para casa dirigindo, já que não havia bebido. No entanto, no caminho não percebeu que um motociclista estava lhe ultrapassando e ao trocar de faixa bateu nele. Infelizmente, neste acidente o motociclista morreu.

7. Joana bebeu em um almoço na casa de sua tia no domingo. Após ter bebido, dirigiu até sua casa num bairro próximo. Neste trajeto não se envolveu em acidente.

Neste caso você considera que:

- Como não causou nenhum acidente, não há necessidade de nenhuma punição.
- Joana deveria ter sido punida, pois bebeu e dirigiu e isto é comprovado que é perigoso.

8. Se alguém descumpre a lei de trânsito e não acontece acidente, ou autuação/multa de trânsito, qual é a consequência deste ato? (marque até 2 opções)

- Nenhuma.
- É um mau exemplo para os demais.
- Outras pessoas podem passar a agir como ela e se todos agir como quiserem, poderá piorar a convivência, organização e segurança no trânsito.
- A pessoa se sentirá desconfortável internamente, porque conhece seus deveres como condutor e sabe que atitudes assim são indevidas para a manutenção do bem comum.

Modalidade de sanção

9. Felipe cometeu o ato de infração, considerado gravíssimo, de disputar corrida por espírito de emulação (conhecido como “racha”), colocando em risco a própria vida e a de outras pessoas. Como ele deveria ser punido?

- Deve receber uma multa de valor bem alto e ainda ter o direito de dirigir suspenso.
- Deve ter o direito de dirigir suspenso.
- Deve receber punição que lhe mostre a gravidade deste comportamento (ver situações de acidentes ou conversar com vítimas de acidentes por disputas de “racha” ou algo semelhante).

10. Estácio bebeu em uma festa e ao sair dirigiu seu carro, causando um acidente leve. Porém, neste acidente, o motorista do outro veículo estava sem cinto. Este condutor acabou falecendo. Como você julgaria o ato de Estácio?

() Como ele bebeu e dirigiu e isso causou um acidente, deve ser punido com **multa**, além de suspensão da carteira (CNH) e ser preso, sendo somente solto através do pagamento da fiança.

() Como ele bebeu e dirigiu e isso causou um acidente, deve ser punido com suspensão da carteira (CNH) e ser preso, sendo somente solto através do pagamento da fiança.

() Como o outro motorista estava sem cinto, considero que a culpa da morte não foi de Estácio, então não deveria ser punido.

() A punição deveria ser realizar trabalhos no auxílio de acidentados de trânsito por alcoolemia.

11. Se você fosse um juiz, que punição daria para uma pessoa que bebe e dirige?

() Nenhuma

() Somente uma advertência

() Multa

() Realização de alguma medida alternativa, como serviços à comunidade

() Depende. Cite quais fatores você consideraria e qual decisão tomaria nestes casos _____

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 2

Data da aplicação: ___/___/2019.

Preencha aqui o número que você recebeu junto do primeiro questionário_____.

1. No primeiro questionário você respondeu uma pergunta que falava o seguinte: Você achou justa a decisão da juíza quanto às condições que você tem que cumprir para obter o benefício da suspensão condicional do processo?

Você mudaria a sua resposta agora, ao final de sua participação no Projeto Repensando o Trânsito?

() Sim. O que você considera que mudou?

() Não. O que te fez continuar pensando da mesma maneira?

Responda as questões a seguir novamente, considerando os assuntos abordados no curso.

Suas opiniões

Assinale apenas uma das alternativas

Moral predominante

12. Jonas é um agente de fiscalização de trânsito, cujo trabalho é identificar pessoas cometendo infrações e autuar/multar. Ele visualizou uma pessoa conhecida realizando uma infração de trânsito e não a multou, somente a orientando.

() Ele não está cumprindo sua obrigação adequadamente, pois deve penalizar todos os condutores da mesma forma.

() Por um princípio de bom senso, existem situações em que o agente de fiscalização pode avaliar se multa a pessoa que cometeu o ato da infração ou não.

13. O principal motivo de existirem multas de trânsito é:

Arrecadar dinheiro (a famosa indústria da multa).

Levar as pessoas à adoção de comportamentos seguros no trânsito.

Você é a favor da aplicação de multas?

sim não

Justifique sua resposta:

Se você pudesse sugerir uma forma de auxiliar o condutor a não cometer infrações de trânsito, que procedimentos você sugeriria?

14. O que você acha da realização de blitz, como a da Balada Segura, por exemplo?

As blitz não devem acontecer. Por que?

As blitz deveriam somente punir as pessoas que causaram acidentes com vítimas.

As blitz devem acontecer, pois contribuem para que condutores alcoolizados não continuem circulando, colocando outros em risco.

Outra.

Qual? _____

15. Sobre beber e dirigir qual das opções abaixo você considera mais adequada?

Não é um problema no trânsito.

A lei deveria ser mais flexível, pois algumas pessoas beberam, mas não apresentam sinais de alcoolemia/embriaguez e mesmo assim são autuadas injustamente.

A lei deve ser para todos, pois qualquer nível de alcoolemia/embriaguez representa risco de acidentes no trânsito.

16. As pessoas deveriam cumprir as regras de trânsito por quê?

Porque a lei deve ser cumprida seja qual for a situação, já que se não cumprir, serão punidas (multas, pontos na CNH, outras punições).

() Porque as leis representam normas de convivência e segurança no espaço público.

() Não precisa cumprir as regras sempre. Neste caso, em quais situações seria necessário cumprir as regras?

() Outra opção. Qual?

Avaliação de consequências

17. Qual das situações a seguir você considera mais culpável?

() Maurício bebeu em uma festa com os amigos. Ao sair, optou por voltar para casa dirigindo seu carro. Porém, no caminho não percebeu que um veículo estava saindo de uma garagem e acabou se envolvendo em um acidente grave, que felizmente não resultou em morte dos envolvidos.

() Cristian foi a uma festa com os amigos, mas não bebeu. Ao sair da festa, optou por voltar para casa dirigindo, já que não havia bebido. No entanto, no caminho não percebeu que um motociclista estava lhe ultrapassando e ao trocar de faixa bateu nele. Infelizmente, neste acidente o motociclista morreu.

18. Joana bebeu em um almoço na casa de sua tia no domingo. Após ter bebido, dirigiu até sua casa num bairro próximo. Neste trajeto não se envolveu em acidente. Neste caso você considera que:

() Como não causou nenhum acidente, não há necessidade de nenhuma punição.

() Joana deveria ter sido punida, pois bebeu e dirigiu e isto é comprovado que é perigoso.

19. Se alguém descumpre a lei de trânsito e não acontece acidente, ou autuação/multa de trânsito, qual é a consequência deste ato? (marque até 2 opções)

- () Nenhuma.
- () É um mau exemplo para os demais.
- () Outras pessoas podem passar a agir como ela e se todos agir como quiserem, poderá piorar a convivência, organização e segurança no trânsito.
- () A pessoa se sentirá desconfortável internamente, porque conhece seus deveres como condutor e sabe que atitudes assim são indevidas para a manutenção do bem comum.

Modalidade de sanção

20. Felipe cometeu o ato de infração, considerado gravíssimo, de disputar corrida por espírito de emulação (conhecido como “racha”), colocando em risco a própria vida e a de outras pessoas. Como ele deveria ser punido?

- () Deve receber uma multa de valor bem alto e ainda ter o direito de dirigir suspenso.
- () Deve ter o direito de dirigir suspenso.
- () Deve receber punição que lhe mostre a gravidade deste comportamento (ver situações de acidentes ou conversar com vítimas de acidentes por disputas de “racha” ou algo semelhante).

21. Estácio bebeu em uma festa e ao sair dirigiu seu carro, causando um acidente leve. Porém, neste acidente, o motorista do outro veículo estava sem cinto. Este condutor acabou falecendo. Como você julgaria o ato de Estácio?

- () Como ele bebeu e dirigiu e isso causou um acidente, deve ser punido com **multa**, além de suspensão da carteira (CNH) e ser preso, sendo somente solto através do pagamento da fiança.
- () Como ele bebeu e dirigiu e isso causou um acidente, deve ser punido com suspensão da carteira (CNH) e ser preso, sendo somente solto através do pagamento da fiança.
- () Como o outro motorista estava sem cinto, considero que a culpa da morte não foi de Estácio, então não deveria ser punido.
- () A punição deveria ser realizar trabalhos no auxílio de acidentados de trânsito por alcoolemia.

22. Se você fosse um juiz, que punição daria para uma pessoa que bebe e dirige?

() Nenhuma

() Somente uma advertência

() Multa

() Realização de alguma medida alternativa, como serviços à comunidade

() Depende. Cite quais fatores você consideraria e qual decisão tomaria nestes casos _____

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL – IFRS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PROPPI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo respeitosamente convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: “Autonomia moral no trânsito: é possível contribuir a partir de um curso de curta duração?”, cujo objetivo geral é investigar como um curso híbrido de curta duração, embasado no modelo pedagógico relacional, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral de adultos no trânsito. Este projeto está vinculado ao Mestrado Profissional em Informática na Educação.

A pesquisa será feita no DetranRS, através de preenchimento de questionários, que serão aplicados após minha autorização. Para a coleta de dados serão utilizados dois questionários, sendo um no início do curso Repensando o Trânsito e outro ao final do mesmo.

Fui alertado (a) que este estudo apresenta risco mínimo, isto é, não apresenta possibilidades de mobilizar sentimentos causadores de sofrimento psíquico. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida poderei realizar o contato imediato com um dos pesquisadores responsáveis pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários.

Foi destacado que minha participação no estudo é de extrema importância, uma vez que espera-se poder contribuir para a minha reflexão sobre comportamentos no trânsito, o que pode contribuir para o aumento na segurança em meus deslocamentos no trânsito, bem como para futuros participantes do curso. Além disso, pode contribuir para a sociedade como um todo, no sentido de aumentar a segurança no trânsito através de cursos que aumentem as possibilidades do comprometimento dos participantes em adotar comportamentos adequados.

Estou ciente e me foram assegurados os seguintes direitos:

- da liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;
- da segurança de que não serei identificado (a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;
- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde;
- do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;
- de que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro, bem como não haverá nenhuma recompensa financeira relacionada à minha participação;
- de que não está previsto nenhum tipo de procedimento invasivo, coleta de material biológico, ou experimento com seres humanos;
- de não responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.

Eu _____, portador do documento de identidade n. _____, Carteira Nacional de Habilitação (CNH) n. _____ aceito participar da pesquisa intitulada: “Autonomia moral no trânsito: é possível contribuir a partir de um curso de curta duração?”. Fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia que será adotada, sobre os riscos e benefícios envolvidos. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, poderei consultar:

CEP/IFRS

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

Endereço: Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000

Telefone: (54) 3449-3340

Pesquisador(a) principal: Sinara Cristiane Tres Soares

Telefone para contato: (51) 99759-6925

E-mail para contato: sinara.tressoares@gmail.com

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL – IFRS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PROPPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP**

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____ Chefe da Divisão de Educação para o Trânsito/Escola Pública de Trânsito do DetranRS, responsável por esta instituição, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Autonomia moral no trânsito: é possível contribuir a partir de um curso de curta duração?”, a ser conduzida pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre objetivos, metodologia, riscos e benefícios aos participantes da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Foi assegurado pelo pesquisador responsável que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012, que trata da Pesquisa envolvendo seres humanos e que serão utilizados tão somente para a realização deste estudo.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Serão disponibilizados, ao pesquisador, a possibilidade de realizar cursos voltados a pessoas que cometeram crimes de trânsito, sendo um deles uma nova proposta metodológico de ensino, bem como espaço físico e organização dos participantes do dia da realização dos mesmos.

Porto Alegre, ____ de ____ de 2019.

Assinatura e carimbo do responsável institucional
Chefe da Divisão de Educação para o Trânsito/Escola Pública de Trânsito do
DetranRS

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, consultar:

CEP/IFRS

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

Endereço: Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000

Telefone: (54) 3449-3340

Pesquisador(a) principal: Sinara Cristiane Tres Soares

Telefone para contato: (51) 99759-6925

E-mail para contato: sinara.tressoares@gmail.com


Demais pesquisadores:

Nome: Márcia Amaral Corrêa de Moraes

Telefone para contato: (51) 3930-6010

APÊNDICE E - SLIDES UTILIZADOS PARA A AULA PRESENCIAL DO CURSO NO MODELO PEDAGÓGICO RELACIONAL





**COMO ESTE CURSO
VAI FUNCIONAR?**

Quais serão as regras?

- 19/11 (13h30 às 17h30)
- 28/11 (9h às 12h)
- Iremos trocar ideias e informações a respeito de:
 - Trânsito
 - Comportamento no trânsito
 - Álcool e direção




Quais serão as regras?


- Antes disso...
- Grupos
- Cada grupo deve conversar e estabelecer regras, como achar melhor, sobre:
 - Uso do celular
 - Relações entre vocês e com as professoras
 - O que pode e o que não pode acontecer durante o curso (inclusive no WhatsApp)?
 - Possibilidades: opiniões divergentes, assuntos polêmicos...

Quais serão as regras?

- Quais foram as regras criadas?
- Quais serão seguidas aqui no curso?
- Por que elas são importantes?



Faz diferença participar
da construção das regras
ou receber
impositivamente?



O que isso tem a ver com
trânsito?



Álcool

O que acontece no nosso organismo quando ingerimos álcool?

O que sabem sobre os efeitos do álcool no organismo humano?



Álcool

- Grupos
- O que sabem sobre os efeitos do álcool no organismo humano?

Absorção

O CAMINHO PERCORRIDO PELO ÁLCOOL

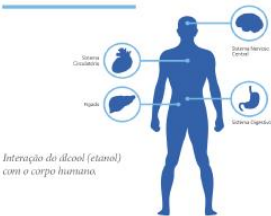
O álcool não é digerido, ele é absorvido pela mucosa dos órgãos e passa para o sangue em estado puro.



A rapidez dos efeitos do álcool está vinculada à forma 'instantânea' que passa para o sangue.

Distribuição

Transportado para os tecidos com alta concentração de água.




Interação do álcool (etanol) com o corpo humano.

Metabolização

O responsável é o fígado

CAPACIDADE
1 dose a cada hora
(cerca de 10-12g de álcool puro)



Eliminação

- 10%: expelido pela urina, suor e respiração.
- 90%: metabolizado pelo fígado – quebra em partículas menores (água e gás carbônico)

Efeitos do álcool

0,05 - 0,27 mg/L ar expelido	Percepção de distância prejudicada, reflexos mais lentos, diminuição da atenção, julgamento e controle (entre outros)
0,3 - 0,55 mg/L ar expelido	Dificuldade de coordenação, diminuição do discernimento, minimização dos riscos (entre outros)
0,55 - 0,82 mg/L ar expelido	Problemas de equilíbrio, fala arrastada, prejuízo da visão (entre outros)

JÚRI SIMULADO



Júri simulado

- 4 grupos
- Cada grupo receberá uma atribuição de papel quanto a um caso de crime de trânsito para o qual houve julgamento real no Brasil.
 - Julgamento
 - Acusação
 - Defesa
 - Testemunhas

Júri simulado

- Conversem sobre como vocês irão agir enquanto:
 - Juízes
 - Promotores/acusação
 - Advogados/Defesa
 - Testemunhas

Júri

- Grupo que é o juiz – organiza e coordena os momentos de fala de cada um dos demais grupos, dando espaço para defesa, acusação e testemunhas).
- Ao final – tempo para que o grupo juiz possa discutir brevemente para a decisão final/julgamento.

Júri

- Proferir a decisão judicial do grupo.
- Leitura da decisão real.

Próximos passos...

Iremos continuar nosso curso de um jeito diferente....

Vocês serão incluídos em grupos de whatsapp

Nos grupos enviarei um assunto polêmico para que conversem, buscando discutir os diferentes pontos de vista que existem diante deste mesmo

Vocês podem se expressar livremente e colocar o que pensam.

Não se preocupem tanto com o que os demais irão achar das suas colocações logo no início. Depois que se posicionarem, podem dialogar sobre os diferentes olhares em relação ao tema.

Próximos passos...

Contribuirei com vocês no que for necessário para os diálogos estabelecidos e/ou para o bom funcionamento da discussão.

Vocês ficarão **2 dias em cada grupo**, ou seja, terão 2 dias para discutir cada assunto em cada grupo. Após estes 2 dias, vocês são excluídos daquele grupo e inseridos em outro, com outra frase-tema para a discussão.

É muito importante durante esse processo que todos vocês

opinem sobre a temática, pois a riqueza de discussões é que irá contribuir para o **máximo de aproveitamento** deste curso.

Até...



ESCOLA PÚBLICA DE TRÂNSITO

DetranRS

REPENSANDO O TRÂNSITO

69ª EDIÇÃO

2º encontro presencial

ESCOLA PÚBLICA DE TRÂNSITO

NOSSOS DIÁLOGOS

O que rolou esta semana?



Grupo 1: Um amigo avisou no grupo do WhatsApp sobre uma blitz de trânsito.

Grupo 2: Um condutor embriagado bateu o carro em um muro e feriu gravemente os amigos que estavam com ele.

Grupo 3: Um condutor embriagado bateu o carro em um muro e feriu gravemente os amigos que estavam com ele.

Grupo 4: Alguns jovens seguiram de carona com um amigo que havia bebido na festa e estava aparentemente em condições de dirigir.

Como foi a experiência?

Como foi participar dos grupos de whats?
Como se sentiram? O que acharam?



QUEBRA-CABEÇAS

ESCOLA PÚBLICA DE TRÂNSITO

Grupo 1: Um amigo avisou no grupo do WhatsApp sobre uma blitz de trânsito.

Penso em pegar um caminho alternativo

Acho errado, pois avisa os outros de onde vai ter barreira.

Agora ficar parado em blitz perder um tempo se eu estou certo

Alertar alguns que estejam em situação irregular.

Eu mesma já participei de um grupo específico de avisos de blitz, sem nenhum vínculo familiar, amizade e aproximação... Hoje não faço mais parte pois comecei a me questionar a respeito de minhas atitudes. Não estou querendo dar uma de politicamente correta... Mas se quero realmente mudar, preciso começar por mim... "Mudar é difícil, não mudar é fatal" Parafrazeando o filósofo (Leandro Kamel).

Eu pessoalmente acho errado, porque blitz é pra parar nós que estamos errado. Nós vamos desviar a blitz e vamos beber pq já sabemos onde tem blitz, deve ser punido quem avisa outros em grupo imaginem se o amigo bater e morrer será que não será culpado pela besteira q fez? Se desviar a blitz e porque estamos errado, acho normal enfrentar a blitz

Tem dois lados: O da irregularidade e o da comodidade é um saco ficar em blitz. Mas se nós estamos em dia porque fugir da blitz e vamos encara os homens.

Acho q ser uma situação normal... ainda mais vindo de um amigo... eu por exemplo to evitando passar por barreiras... sempre ando com documentos tudo em dia... mas qualquer coisinha tá mudando... não trabalho pra tá pagando multa e multa...

Grupo 1: Um amigo avisou no grupo do WhatsApp sobre uma blitz de trânsito.

A partir de tantos olhares, o que pensam agora?

Grupo 3: Um jovem alcoolizado foi pego na Balada Segura

Bom como relatei sobre o caso q ocorreu q não teve a sorte de ter caído numa balada segura... ele não pagou com dinheiro, e sim com a vida q é o bem maior.

Com certeza esse jovem q caiu na balada segura terá responder pelos seus atos... assim como nós estamos... se ele tem amor a sua vida e a vida da sua família não irá cometer tais atos...

se foi pego dirigindo em efeito de álcool... tem que pagar pelo seu erro

As multas deveriam ser aplicadas proporcionalmente não só ao teor alcoólico do sangue (evitando o populismo de taxar todos da mesma maneira) como com valores proporcionais à renda de cada pessoa, evitando que alguns fiquem sem ter como pagar enquanto outros dizem fiada de um valor - a estas - insólito.

Eu hoje já penso diferente não bebo mais na rua, mas se vou tomar eu chamo o filipe e pronto, vamos ao chopp

Mas com certeza mais pelos acidentes de trânsito, pois à cada 3 acidentes envolvendo motos por exemplo, sempre há ao menos uma morte.

A minha tm mudou muito depois do que passei e ainda por cima tenho uma tatuq que fiz no mesmo dia do meu acidente para me lembrar todos os dias do que não fazer que é beber e dirigir

Acredito que a conscientização deve ser melhorada. As pessoas não deveriam beber por recibo a uma blitz. É sim, pela consciência que a bebida causa alterações físicas no corpo e podem, consequentemente, causar acidentes de trânsito.

Acho que quem dirige não deve beber, pois há outras opções de transporte, como ônibus e agora os motoristas particulares. Mas na hora que estamos bebidos nós não lembramos do que pode acontecer. É nem que nosos julgamentos estão alterados!

não pretendo mais passar por essa situação pelo simples fato de ter tanta burocracia para finalizar o processo.

Acho que mais evitar acidentes, pois o número de mortes ocasionados por acidentes de trânsito estão cada dia maiores. Mas de certa forma também é para evitar multa e a tal da burocracia.

Mais por acidentes, com bebida alcoólica no sangue tem todo risco de perder o controle na direção, assim podendo acontecer alguma coisa grave, por isso agora minha cabeça e outra em questão de bebida e volante, não combina de jeito nenhum

Graças a Deus não aconteceu nada de pior tb

Como foi cumprir?
Alguém descumpriu?
Foi difícil?



Voltando para o trânsito...
Quando as pessoas descumprem, que resultados temos?



Voltando para o trânsito...
E se ninguém seguisse as regras?
Como seria?



Voltando para o trânsito...
É difícil seguir as regras?



Conclusões?

Sobre os assuntos tratados, o que chamou a atenção de vocês?

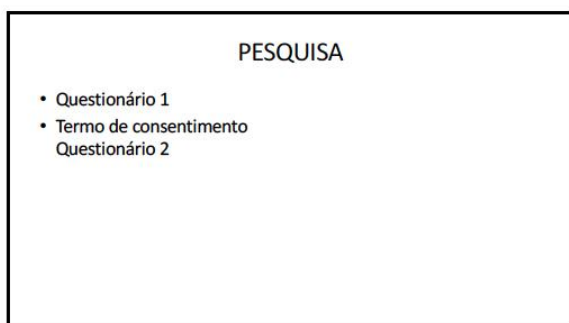
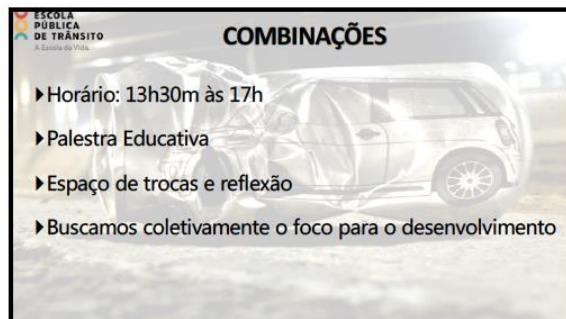


Ultrapassando seu ponto de vista inicial

Ver diferentes perspectivas sobre uma mesma situação nos faz analisar de outros modos...



APÊNDICE F - SLIDES UTILIZADOS PARA A AULA PRESENCIAL DO CURSO NO MODELO PEDAGÓGICO DIRETIVO



NO MUNDO EM 2009:



1.300.000
mortes no trânsito

*Dados da OMS



O equivalente a cerca de
3 mil pessoas
perdendo a vida
todos os dias.

Projeção para 2020:

2.000.000
mortes no trânsito

Meta:
Reduzir esse número em 50%



"Juntos podemos salvar milhões de vidas."

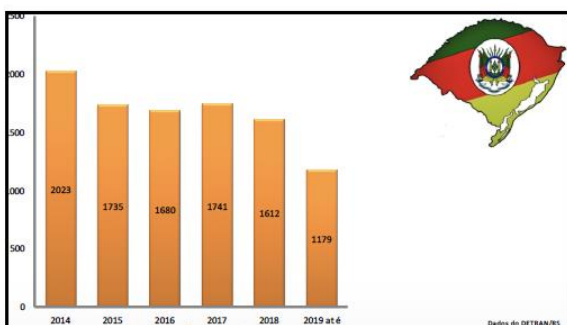
Número de **MORTES** no trânsito:

2013:	54.767
2014:	52.226
2015:	42.501
2016:	33.547
2017:	41.151
2018:	38.281

BRASIL



Fonte: DPVAT

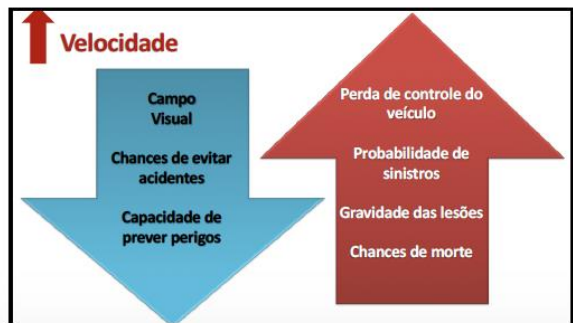
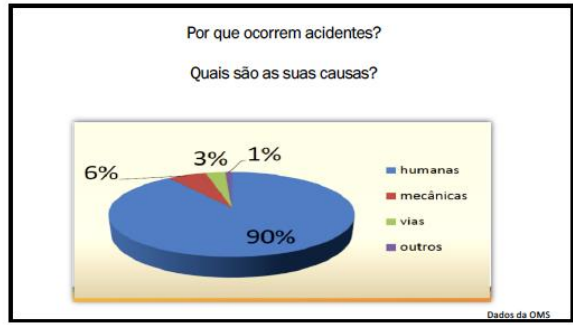


O QUE ESSE NÚMERO REPRESENTA?

Uma média de
4 pessoas
MORTAS
por dia no Estado.

E no seu núcleo familiar, quantas pessoas existem?

1 MORTE X 11 COM SEQUELAS





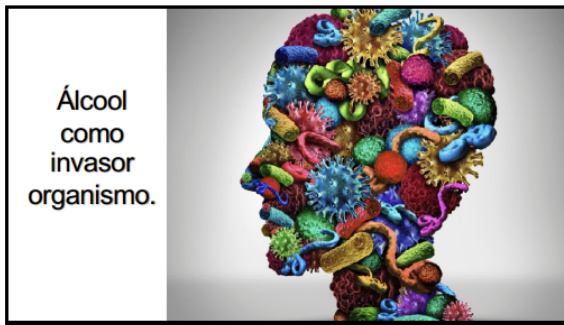
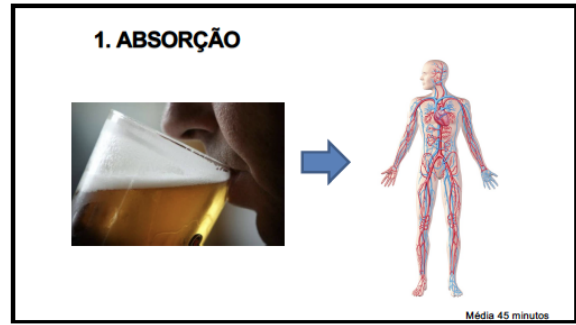


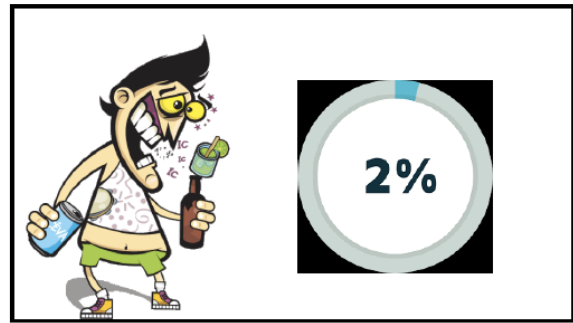
Espaço percorrido às cegas

INTERAÇÃO	TEMPO GASTO (segundos)	ESPAÇO PERCORRIDO A 50km/h (metros)
	1,5	20,8 = 13 x
	1,48	20,6 = 10 x
	3,5	48,6 = 12 x
	3	41,7 = 2 x
	Média máxima uso: 4,5	62,5 metros

Fonte: Pesquisa CEEVI BRASIL (Centro de Experimentação e Segurança Viária) - Publicado Revista Ceevi Ano 20 nº 106 - abril/março/junho de 2017







3. METABOLIZAÇÃO

± 10%

+ 90%

H₂O
água

CO₂
gás carbônico

m...ool
ganismo?

A velocidade com que a bebida é ingerida

LEI SECA

TOLERÂNCIA


ZERO SECO

CAPACIDADE DO FÍGADO

1 dose a cada hora
(cerca de 10-12g de álcool puro)

Em média, uma dose de álcool demora em torno de **1h e 45 minutos** para ser eliminada do organismo.

(45 min. absorção + 1h metabolização)



Após beber 2 doses e esperar cerca de 2h **NA HAVERA** álcool no organismo

Falso



Haverá álcool no organismo pois, com mais de uma dose o fígado ficará sobrecarregado.


O excesso de álcool ficará circulando no organismo até conseguir chegar ao fígado.

*Orientação PRF: aguardar 6h a 8h para dirigir após ingestão de mais de 1 dose por hora.




banho é forte do álcool no organismo.

Falso



X



Com **UMA DOSE** de cerveja o organismo **SOB E** do álcool

Verdadeiro



Efeito organismo com 1 dose de álcool:

- Alterações na atenção;
- Tempo de reação;
- Função visual.




A partir de duas ou três latas de cerveja já há alteração da coordenação motora. Ex. pegar a caneta no ar.



**EFEITOS DO
ÁLCOOL**

0,05 - 0,27 mg/L ar expelido	Percepção de distância prejudicada, reflexos mais lentos, diminuição da atenção, julgamento e controle, etc.
0,3 - 0,55 mg/L ar expelido	Dificuldade de coordenação, diminuição do discernimento, minimização dos riscos, etc.
0,55 - 0,82 mg/L ar expelido	Problemas de equilíbrio, fala arrastada, prejuízo da visão, etc.



Uma dose de álcool equivale a cerca de **0,11 a 0,16 mg/L** de ar expelido.

* Tolerância erro etilômetro: 0,05 mg/l



Bombons de licor e enxofre bucais, índio, alcole, etilôm

Verdadeiro

Antisséptico: Não há a ingestão de álcool;
*Licor e florais: ingestão é mínima.

Álcool e direção **NÃO** combinam!

Mas porque as pessoas ainda insistem em beber e dirigir?

"Beber pouco e dirigir não faz diferença. Dirijo até melhor."	"Conheço os efeitos do álcool no meu corpo e posso controlá-los."	"Não vai ter fiscalização no trajeto de volta para minha casa."
"É mais barato voltar da festa com o meu carro do que pagar Táxi/App."	"Todos os meus amigos bebem. É difícil só eu não beber."	"Não vai acontecer um acidente logo comigo."

O que fazer então?

PLANEJAR O RETORNO PARA CASA

- Lugar para passar a noite
- Motorista da rodada
- Taxi, uber, ônibus

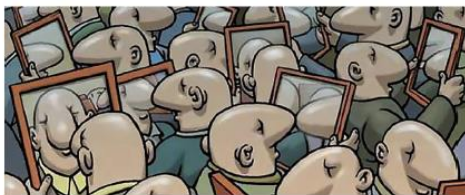
Comportamento no Trânsito



Por que agimos assim?????



Prioridade Individual X Coletivo



Você quer ser reconhecido como?

Responsabilidade
Segurança
Prudência
Respeito

FAÇA ESCOLHAS QUE COMBINEM COM QUEM VOCE QUER SER!



ESCOLA PÚBLICA DE TRÂNSITO
A Escola da Vida.

Toda mudança começa pela própria pessoa

Reflexão
↓
Decisão
↓
Ação



"Seja a mudança que você quer ver no mundo"
Dalai Lama


É necessário que ocorram mudanças?

↓

SIM

↓

Quais mudanças são necessárias?



Quais mudanças são necessárias?

08. O que você mudaria para melhorar o trânsito



ESCOLA PÚBLICA DE TRÂNSITO
A Escola da Vida.

Obrigada.

Coordenadoria de Projetos e Ensino Presencial
cursospresenciais@detran.rs.gov.br
(51) 3288-1851

www.detran.rs.gov.br

 facebook.com/DetranRSoficial
 youtube.com/DetranRSoficial