

# INCENTIVAR UMA CULTURA DA SEGURANÇA - UTOPIA OU A HORA É ESTA?

Marilita Gnecco de Camargo Braga  
Programa de Engenharia de Transportes, COPPE/Universidade Federal do Rio de Janeiro  
marilita@pet.coppe.ufrj.br

Eloir de Oliveira Faria  
Secretaria Municipal de Transportes do Rio de Janeiro, Brasil  
eloirfaria@superig.com.br

## RESUMO

O aumento da quantidade de automóveis circulando nas cidades e a tentativa de reduzir os índices de acidentes de trânsito podem estar reduzindo a mobilidade de crianças e adolescentes. Neste artigo, é feita uma breve revisão bibliográfica da prática educativa para o trânsito e de estudos com crianças e adolescentes sobre a segurança no trânsito. Inspirados nas experiências recentes em diversos países, que consideram o espaço urbano como um bem coletivo e os mais jovens como atores sociais capazes contribuir na formulação de políticas públicas e de influenciar os adultos mais próximos, este texto propõe uma mudança cultural nessa área. São discutidos alguns aspectos da educação para o trânsito e propõe-se uma abordagem mais abrangente fundamentada nos referenciais teóricos Sócio-Culturais, em que uma Cultura da Segurança permeie vários aspectos da qualidade de vida e não apenas relacionada ao tráfego.

## ABSTRACT

The mobility of children and adolescents might be reduced due to the growth of car fleet in urban areas and due to the attempts to reduce traffic accident rates. A brief review of road safety education and of studies on children and adolescents safety is described. Recent experiences, in several countries, consider the urban space as a collective asset and younger people as social actors able to contribute to public policies and to influence adults. Inspired on these experiences, this paper proposes a cultural shift in road safety education. It discusses aspects of road safety education and proposes a wider approach based on a sociocultural theoretical background. The approach aimed at a Safety Culture would not only be related to road traffic but to a broader concept of quality of life.

Palavras Chave: Educação para o trânsito; cultura de segurança; jovens atores sociais.

## 1. INTRODUÇÃO

A evolução da taxa de motorização (veículo/habitante), para o período 2001-2008, foi de 55,3% no Brasil (DENATRAN, 2010). Entre 2001 e 2009, o Brasil agregou mais de 24 milhões de veículos automotores à sua frota, gerando um aumento de 76% na mesma. Nesse último ano, os automóveis representavam 58,2% do total da frota

(DENATRAN, 2010). Por um lado, o automóvel é considerado como essencial, contribuindo para o modo de vida da sociedade (OICA, 2008). Por outro lado, especialistas em transportes têm discutido a necessidade de que haja um desincentivo ao uso do transporte individual, reconhecendo a importância de estimular a transferência de seus usuários para modos de transporte que causem menos impactos negativos, sobretudo nas áreas urbanas. Dentre esses impactos, situam-se os acidentes de trânsito. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), 2,34 milhões de pessoas virão a falecer no mundo em decorrência dos acidentes de trânsito, em 2020. O aumento da frota de veículos, decorrente do crescimento econômico de um país, leva usualmente a um aumento no número de acidentes de trânsito (Kopits e Cropper, 2005). Os acidentes de trânsito e suas conseqüências impactam de forma negativa a qualidade de vida no Brasil, em particular nas áreas urbanas, gerando um grave problema de saúde pública. Segundo as previsões de Kopits e Cropper (2005) a taxa de vítimas fatais em acidentes de trânsito/população atingirá seu pico no Brasil em 2032. Porém, essas mesmas autoras comentam que seu modelo de previsão aponta um número muito inferior de óbitos em comparação com as estimativas da OMS.

A OMS (Mathers e Loncar, 2005) utiliza o indicador DALY (*disability-adjusted life-years*) ou, de acordo com Minayo *et al.* (2000), AVCI (anos de vida corrigidos pela incapacidade) nas suas avaliações e projeções sobre a mortalidade no mundo devido a diferentes causas (dentre elas, os acidentes de trânsito), em especial devido a doenças. Nas projeções realizadas para 2030 com base nesse indicador, os acidentes de trânsito ocupam o 8º lugar num cenário pessimista e o 4º lugar num cenário otimista (do maior para o menor percentual de DALY para uma determinada causa). É necessário compreender que os cenários são montados com base nas seguintes variáveis: Produto Interno Bruto per *capita*, capital humano (número médio de anos de escolaridade no caso de adultos) e intensidade de uso do fumo/cigarro. No cenário otimista, o percentual de DALY decresce para o ano de 2030 para HIV/AIDS, 1º lugar no *ranking* em ambos os cenários. Portanto, causa ainda mais apreensão, o fato dos acidentes de trânsito ocuparem pior posição num cenário considerado otimista. Para os países que a OMS classifica como de renda média (dentre eles o Brasil), os acidentes de trânsito ocupam a 5ª posição no cálculo do percentual de DALY para homens; os acidentes não estão incluídos entre as 10 primeiras causas para o caso das mulheres.

Engenharia de tráfego, legislação, fiscalização e educação para o trânsito têm sido as medidas tradicionalmente usadas na prevenção dos acidentes. Com relação às ações educativas, programas escolares de educação para o trânsito têm sido utilizados em diferentes países, incluindo o Brasil, adotando estratégias pedagógicas comportamentais e cognitivistas. Entretanto, a sua efetividade tem sido questionada. Algumas experiências mais recentes têm considerado a criança como um ator social, como é o caso das *Child Friendly Cities* (Inglaterra, Filipinas, África do Sul, Equador e Itália), quando exercem seu papel de cidadãos ativos na sua prática social, desde a fase de planejamento das intervenções para melhorar sua mobilidade até a fase de avaliação das medidas implementadas. Nessa experiência, a criança é capaz de influenciar a vida de pessoas à sua volta e da sociedade na qual está inserida.

No Brasil, alguns municípios aplicam as Diretrizes Nacionais da Educação para o Trânsito na Pré-Escola e no Ensino Fundamental estabelecidas pelo Departamento

Nacional de Trânsito (DENATRAN, 2009). Estas Diretrizes consideram que o aluno pode ser agente transformador do espaço onde vive e deve manifestar opiniões, idéias, sentimentos e emoções a partir de experiências pessoais no trânsito.

Considerar os mais jovens como possíveis agentes transformadores do espaço e como atores sociais implica em reconhecer que as ações que visam a garantir maior segurança deveriam não apenas focar na segurança pessoal, mas na segurança coletiva, uma vez que o espaço urbano é um bem coletivo. Há um debate mundial sobre formas mais sustentáveis de uso dos bens coletivos e sobre a necessidade de que o indivíduo perceba como suas atitudes e comportamentos individuais se refletem na coletividade. Esse debate busca uma mudança cultural com relação a questões ambientais, mostrando como escolhas individuais impactam coletivamente e que o próprio indivíduo não ficará imune aos resultados. A mesma lógica do pensar coletivamente deve ser usada na relação do indivíduo com o sistema de tráfego. Mas, num paralelo com as questões ambientais, isto implica em admitir a necessidade de uma mudança cultural nessa área. Assim, o objetivo deste artigo é discutir alguns aspectos da educação para o trânsito e propor que o enfoque seja voltado para uma Cultura da Segurança, permeando vários aspectos da qualidade de vida e não apenas relacionada ao tráfego. Essa abordagem mais abrangente tem por base os referenciais teóricos Sócio-Culturais, nos quais as crianças e os adolescentes são considerados possíveis agentes para uma mudança social.

## **2. EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO NAS ESCOLAS**

Segundo a OECD (2004), o objetivo da educação para o trânsito é prover as crianças com o máximo de mobilidade e risco mínimo. A maior parte dos países congregados pela OECD endossa a importância dessa educação, compulsória em vários deles.

Os programas de educação para o trânsito na Grã-Bretanha pretendem capacitar as crianças a: fazer perguntas em vez de repetir regras sobre como atravessar as vias; assumir alguma responsabilidade sobre sua própria segurança; reconhecer que o ambiente de tráfego muda com a localização e com o tempo e, conseqüentemente, mudam os riscos potenciais; reconhecer como as mudanças em seu estilo de vida podem afetar sua segurança; conhecer como as medidas de engenharia operam e controlam os movimentos dos usuários das vias; reconhecer como estas medidas influem no gerenciamento do risco (Clayton *et al.*, 1995).

A Suécia, país com alta taxa de motorização, é atualmente um dos exemplos para os programas de segurança comunitários, iniciados em 1978, e que se apoiam em conceitos gerais de promoção da saúde aliados a uma estratégia participativa visando o envolvimento da comunidade (Bradbury e Quimby, 2008). Nessa prática, é reconhecida a necessidade do envolvimento mais abrangente da comunidade. Tais programas comunitários devem ser desenvolvidos complementarmente à educação nas escolas e como suporte aos programas escolares, pois tanto as crianças quanto seus professores são parte da comunidade envolvida. Alguns países (além da Suécia) são citados como exemplos na implementação desse tipo de programa: Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido, EUA, África do Sul, Gana, Uganda, Índia e Bangladesh (Bradbury e Quimby, 2008).

As escolas brasileiras têm tido a responsabilidade de prover uma educação voltada para valores e comportamentos pró-sociais, como a solidariedade e o respeito ao próximo e ao ambiente, bem como abordar temas relacionados a questões mais abrangentes da vida em sociedade: o consumo de drogas e a participação no trânsito (Brasil, 1998). O Código de Trânsito Brasileiro (Brasil, 1997) tornou obrigatório o ensino de educação para o trânsito em todas as escolas brasileiras. Em 2009, o DENATRAN estabeleceu as Diretrizes Nacionais da Educação para o Trânsito na Pré-Escola e no Ensino Fundamental, inspiradas nos princípios da Abordagem Sócio-Cultural de Freire (1974). Consideram os alunos como “agentes transformadores do espaço onde vivem” e que devem “manifestar opiniões, idéias, sentimentos e emoções a partir de experiências pessoais no trânsito” (DENATRAN, 2009). Estabelecem que o tema trânsito deve ser abordado de forma transversal (permeando todas as disciplinas) com os seguintes objetivos: exercitar a ética e a cidadania no espaço público; desenvolver posturas e atitudes para a construção de um espaço público democrático e equitativo; superar o enfoque reducionista de que ações educativas voltadas ao tema trânsito sejam apenas para preparar o futuro condutor. O DENATRAN (2009) alerta que o êxito do currículo proposto depende: do planejamento de atividades que promovam a análise, o debate e a reflexão sobre diferentes situações relacionadas à circulação das pessoas; do uso do ambiente real de circulação - a cidade - como principal recurso educativo para o exercício da cidadania no trânsito; da produção e a socialização de conhecimentos relacionados ao tema a partir do incentivo à pesquisa, à leitura, à escrita, à criatividade, à troca de idéias e de experiências; do envolvimento da família e da comunidade em atividades voltadas ao tema.

Waylen e McKenna (2002), ao estudar jovens ingleses em aulas de educação voltada para a futura condução de veículo, constataram que as atitudes desses jovens sofrem influência dos pais. Bianchi e Summala (2004) consideram que os familiares fornecem aos jovens modelos de vida e de comportamento ao volante. Eles entrevistaram 123 estudantes brasileiros de graduação e de pós-graduação (cursos de biologia e psicologia) e seus pais. Os resultados apontaram que o comportamento dos pais ao volante influenciaram a condução de veículo por parte dos filhos. De acordo com esses pesquisadores, quanto mais erros e violações os pais cometem, mais se pode esperar que os filhos reproduzam tais comportamentos. Portanto, se por um lado é importante envolver os pais nas atividades educativas, por outro lado é possível que os filhos que venham a refletir sobre atitudes e comportamentos voltados para a segurança, exerçam por sua vez influência positiva sobre os familiares. Segundo Morrongiello e Barton (2009), as crianças estão atentas às práticas de segurança presentes no comportamento de seus pais e percebem se elas diferem dos ensinamentos que recebem.

No que diz respeito à abordagem de temas voltados para a proteção da criança, Shier (2010) contrapõe duas visões: a) prevenir o envolvimento das crianças com qualquer tipo de risco; b) educar e habilitar as crianças de modo a que elas possam compreender e avaliar os riscos presentes no cotidiano, assim como empreender ações, individual e coletivamente, para sua proteção. Duas metas distintas podem ser identificadas nas abordagens da educação para o trânsito, caracterizadas por Tight *et al.* (1998): a redução da exposição ao risco (tal como a primeira visão mencionada por Shier) e a redução do risco de acidentes. Na primeira, o foco das ações educativas é a mudança do comportamento de risco do indivíduo. No caso da educação dos mais jovens, treinam-se

habilidades para capacitá-los a participar do trânsito com maior segurança. Em contrapartida, na segunda meta prevalecem objetivos como a formação crítica e a formação ética, sem desprezar a prática de habilidades (Johnston, 1992). Faria e Braga (2004) destacaram os objetivos das ações educativas formuladas a partir destas metas: a) reduzir o número e a gravidade dos acidentes, através da mudança do comportamento do indivíduo (visando adaptá-lo à presença do automóvel), do ensino das regras de trânsito e do treinamento de habilidades para protegê-lo do perigo presente nas vias e no trânsito; b) reduzir os riscos, questionando a predominância dos automóveis e seus impactos ambientais, contribuindo para a mudança de normas sociais e estilos de vida. A prática nacional e internacional tem por foco mais comum a redução da exposição ao risco.

Consequentemente, a diminuição dos índices de acidentes pode ocorrer devido à limitação da mobilidade das crianças. Para Tonucci e Rissotto (2001) tal limitação é indesejável. No ambiente urbano, as crianças passaram a ficar mais reclusas, com autonomia limitada, com menos integração social, fazendo parte do grupo dos excluídos das cidades. Tonucci e Rissotto (2001) caracterizam essa situação como perda da democracia nas áreas urbanas, devido em grande parte ao tráfego de veículos. Se não houver incentivo à reflexão, por parte dos mais jovens, sobre os motivos que levam a essa limitação e também aos acidentes, permitir-se-á a continuidade da predominância dos veículos e das condições que dificultam o crescimento em harmonia com o espaço urbano.

Thomson *et al.* (1996) criticam os programas que se propõem a aperfeiçoar o conhecimento sobre o tráfego, pois consideram que eles estão confundindo aperfeiçoamento de conhecimento com aperfeiçoamento de comportamento. Por outro lado, não há evidências que sugiram a relação entre conhecimento e comportamento (Zeedyk *et al.*, 2001). Davis (1992), Johnston (1992), Wolinsk (1993), Davis (1994) e Tight *et al.* (1998) propuseram que a educação para o trânsito deveria contemplar mais dois objetivos, além daquele de treinar habilidades psicomotoras: a) exercitar a reflexão crítica, de modo a considerar causas sociais, bem como responsabilidades da coletividade e dos governantes pelos acidentes; b) formar um cidadão ético. O Ministério da Educação (Brasil) considera o trânsito como um tema que “remete à reflexão sobre as características de modos de vida e relações sociais” (Brasil, 1998). Esse Ministério propõe a adoção do tema transversal “ética”, de modo que a escola contribua na “formação de um sujeito livre e autônomo para pensar e julgar, para problematizar constantemente o viver pessoal e coletivo, fazendo o exercício da cidadania”.

### **3. ESPAÇOS PÚBLICOS, FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E PROPOSTAS EDUCACIONAIS**

O mundo adulto parece não ter avaliado devidamente o entendimento das crianças a respeito dos espaços públicos. Nesse mundo adulto, estão incluídos pais, responsáveis e instituições diversas. A importante exceção é a *International Child Friendly Cities Initiative* (que teve início em 1996) a partir da Conferência das Nações Unidas para Assentamentos Humanos – Habitat II (UNICEF, 2009). Adultos não necessariamente percebem o espaço público da rua como um local no qual a criança deva e possa estar, devido a questões relacionadas à violência originada no trânsito ou na segurança pública

(Elsley, 2004). Essa autora defende a idéia de que as crianças já são cidadãos, e não futuros cidadãos, concepção que permeia a *Child Friendly Cities Initiative*. A percepção de insegurança nos espaços públicos está relacionada “aos processos de interação social e à construção social da insegurança”, esta por sua vez relativa à ameaça existente da pessoa se tornar uma vítima da violência (Carro *et al.*, 2010). Uprichard (2010) reconhece que as crianças são atores sociais competentes cujas opiniões merecem ser ouvidas. Essa autora considera válidas, tanto metodologica quanto sociologicamente, abordagens que incluem a visão da criança de modo a ampliar o conhecimento existente sobre o mundo social. Para Uprichard (2010), as crianças influenciam a vida de outras pessoas à sua volta e sobre a sociedade na qual estão inseridas.

Corsi (2002) reconhece que a industrialização e a urbanização cercearam a mobilidade das crianças e seu uso dos espaços públicos. A *Child Friendly Cities Initiative* busca melhorar as condições de vida das crianças e, conseqüentemente, de todos os habitantes das áreas urbanas. Essa iniciativa abrange aspectos ambientais, culturais e institucionais, promovendo a consciência dos direitos e deveres das crianças, como cidadãos. Nos aspectos ambientais, está incluída a promoção da mobilidade. As intervenções no ambiente se pautam na visão das crianças sobre a cidade e seus problemas. Estas intervenções são construídas em conjunto com as crianças, que exercem papel de cidadãos ativos na sua prática social (Corsi, 2002).

O educador Paulo Freire desenvolveu a abordagem pedagógica denominada Sócio-Cultural que não se restringe às situações formais de ensino/aprendizagem e na qual a educação assume caráter sócio-político-cultural. Os conteúdos pedagógicos são extraídos do contexto e da vivência dos alunos. O “fazer pensar” e o questionamento estão presentes em todas as etapas da aprendizagem (Freire, 1974). Para esse educador, a conscientização é um convite para as pessoas assumirem uma posição utópica frente ao mundo. O utópico não seria o impossível, o irrealizável, mas um estado de coisas que não existe atualmente e que poderá existir no futuro. Assim, seria aquilo que é possível mas que ainda não foi experimentado; o que ainda é inédito, mas viável (Freire, 2001).

Espera-se que uma prática educativa voltada para questões coletivas como as relações no espaço público do trânsito, fundamentada na abordagem Sócio-Cultural, incentive a exposição do pensamento, os questionamentos, a reflexão sobre a interação entre os indivíduos, suas responsabilidades, deveres e direitos. É possível, nesse contexto, relacionar atitudes e comportamentos no trânsito a outros aspectos da vida individual e coletiva, como a promoção da saúde, da qualidade de vida e de sua preservação. É a base para um contrato social que vise comportamentos responsáveis numa prática cidadã. Considerando o atual estágio das interações entre indivíduos presentes no trânsito brasileiro de forma geral, tal proposta parece utópica. No entanto, é importante ressaltar que também já foram assim consideradas proposições que visavam meios de promover a saúde e alterações no comportamento com relação a questões ambientais e ecológicas. Segundo Sparti e Szymanski (2008) é desejável e possível pensar uma prática educativa voltada para a mudança de normas sociais. Alguns autores tratam de uma nova perspectiva para a abordagem em segurança de tráfego, a qual visa a uma mudança de cultura nessa área, delineada numa Cultura da Segurança (Factor *et al.*, 2007; Lonero, 2007; McNeely e Gifford, 2007; Wiegmann *et al.* 2007; Dula e Geller, 2007; Johnston, 2010).

Nos países de renda média, os usuários mais vulneráveis do sistema de tráfego representam a maior proporção das vítimas de acidentes. Em muitos países, os pedestres são vistos como “vítimas inocentes do crescimento no uso de veículos motorizados” (OECD, 2008). Veículos e pessoas interagem nas vias e, de acordo com Factor *et al.* (2007), essa interação falhou. Tonucci e Rissotto (2001) identificam que os carros possuem “direitos exclusivos” em vias e áreas públicas. Além disso, Moeckli e Lee (2007) consideram que o projeto dos veículos é uma resposta às “fantasias de poder, de controle e de velocidade” dos motoristas. Estas representações sobre os carros colocam os pedestres em desvantagem quando de um possível confronto com os motoristas e seus veículos. Existe uma “cultura do motorista”, com grande influência no comportamento ao volante por meio de práticas que são comuns aos condutores (Loner, 2007). Pode-se identificar como uma prática comum, no nosso país, o não reconhecimento da prioridade aos pedestres. Se as ações educativas permitirem questionar a respeito de aspectos da cultura do motorista, poderão instigar a reflexão sobre fatores culturais dominantes na sociedade e suas implicações. Como consequência, podem permitir pensar nos benefícios que uma mudança de cultura, relacionada à segurança, traria para essa sociedade.

As ações educativas, visando desenvolver o potencial crítico, podem explorar a reflexão sobre as origens e as implicações desta relação entre motoristas e pedestres. Da mesma forma, o excesso de velocidade pode ser visto como um comportamento anti social (Poulter e McKenna, 2007). Os sujeitos da ação educativa poderão vivenciar sentimentos fundamentais para contribuir na formação de uma consciência em que o indivíduo passe a se preocupar com o coletivo e a se colocar na posição do outro. A sensibilização, com o objetivo de desenvolver a empatia, é um dos pilares de uma proposta pedagógica fundamentada na abordagem sócio-cultural. Bradbury e Quimby (2008) descrevem tal abordagem como aquela na qual o professor e o aluno são responsáveis pelo processo de crescimento por meio do diálogo.

A atração por assumir riscos, por exemplo representada por manobras perigosas e excesso de velocidade, é elemento importante na ocorrência de acidentes. Na pesquisa de Ramos *et al.* (2008), os entrevistados reconheceram o prazer proporcionado pela velocidade como um dos fatores determinantes para a ocorrência de vítimas em acidentes. Uma prática educacional, na qual se permita a manifestação do pensamento, pode gerar a discussão dos motivos que levam à busca desse tipo de prazer e suas consequências. É possível promover uma mudança de perspectiva com relação ao risco como fonte de prazer. Mann e Lansdown (2009) salientam a necessidade de trabalhar com adolescentes para evitar que eles tenham comportamentos com os quais simpatizam. Bradbury e Quimby (2008) mencionam a promoção de comportamento responsável como uma das medidas adotadas pelo Reino Unido na prevenção dos acidentes. Segundo Rundmo e Iversen (2004), para influenciar o comportamento de jovens visando à segurança no trânsito, é necessário apelar para os dois componentes da percepção de risco, o racional e o emocional. As pesquisas desenvolvidas por Sparti e Szymanski (2008) e por Ramos *et al.* (2008) apontam o potencial da reflexão na formação de atitudes compatíveis com a segurança no trânsito. Ambos os estudos mostram que, após discordância inicial com relação a algumas medidas de prevenção de

acidentes, os participantes passavam a considerá-las eficazes, mediante maior reflexão a respeito - reflexão coletiva no caso de Sparti e Szymanski (2008).

A prática educativa geralmente adotada reflete uma visão de que os acidentes não são entendidos como conseqüência de um modo de vida que incentiva a velocidade e que fomenta o individualismo e a competição, fatores culturais dominantes em vários contextos sociais. Se às crianças e adolescentes não for permitido refletir criticamente a respeito, nem vivenciar valores éticos, as ações educativas não estarão contribuindo para a formação de um cidadão que respeita e compreende as regras como condição fundamental para a vida em sociedade. Faria (2002) estudou o aspecto social da percepção de 400 alunos de escolas públicas e privadas no município do Rio de Janeiro sobre os riscos no trânsito urbano, decorrente de suas experiências no trânsito. Os argumentos usados por esses alunos em seus discursos sobre os acidentes ou incidentes no trânsito foram analisados de modo a identificar os fatores que contribuíram para sua ocorrência e as possíveis medidas preventivas vislumbradas pelos participantes da pesquisa. Estes foram altamente críticos com relação ao comportamento dos motoristas (poder existente e que se manifesta sobretudo na interação com os pedestres) e com relação às ações do poder público e de seus representantes. Os alunos apontaram a necessidade de maior colaboração entre as pessoas e consciência para não se envolver em acidentes de trânsito. Assim, é importante dar oportunidade para os alunos exporem suas expectativas e crenças, pois é no confronto de idéias e crenças que se conseguirá a formação de cidadãos conscientes. Se eles expressam a importância da colaboração entre pessoas e da qualidade de vida, já existem bases férteis a serem exploradas no sentido de contrapor as desvantagens do individualismo aos benefícios de atitudes e de comportamentos que levam em consideração o coletivo, como presente na cultura ecológica.

#### **4. CULTURA DA SEGURANÇA**

Quando pensamos em violência, pensamos em ações motivadas por algum tipo de hostilidade e de uso de força, com a intenção de causar mal, prejuízo, ofensa, privação, coerção, ferimento, vitimização. No entanto, existem diferentes formas de violência na vida social (Jackman, 2002), incluindo aquelas que não são desencadeadas com o propósito especificamente mal intencionado de causar dano físico ao outro. Também podem ser consideradas formas de violência situações que nem mesmo são repudiadas moral ou socialmente. Ou seja, há violência mesmo em situações que não são ilegais, que não podem ser consideradas sérios desvios dos padrões de conduta aceitos e que não são popularmente censuradas ou associadas a conflitos sociais (Jackman, 2002). Essa autora considera que a violência incorpora uma multiplicidade de ações que fazem parte da vida social e que, portanto, há a necessidade de ampliar o conceito de violência para uma concepção mais genérica. A violência interpessoal é definida como comportamento de pessoas contra pessoas que, de forma não intencional, ameaçam e atentam contra a integridade do indivíduo ou até mesmo infligem dano físico ao indivíduo (Jackman, 2002). É importante ressaltar que a integridade da pessoa pode ser afetada tanto física quanto psicologicamente.

O indivíduo (normalmente) busca viver sem ter que enfrentar a violência e a dor, tentando preservar sua integridade. Também se sente desconfortável quando em situação de impotência frente a ameaças. Jackman (2002) entende que deve-se



abandonar a idéia de que a violência existe unicamente quando há presença de força que subjuga o outro, pois as pessoas (às quais o ato violento é dirigido) nem sempre podem escolher livremente suas reações: usualmente, fazem escolhas a partir de um rol restrito de opções que são pré determinadas pelas situações enfrentadas e que fogem de seu controle. Por outro lado, considerar alguém como agente da violência implica em que exista uma conexão evidente, observável entre o comportamento desse agente e o sofrimento de outrem (Jackman, 2002). A autora ainda menciona que a violência frequentemente acontece quando um ferimento é causado incidentalmente, embora o objetivo do ato fosse outro; nesse caso, a violência por vezes é tolerada, como um “subproduto” da ação inicial. Mesmo assim, a violência nesses casos não pode ser considerada como um “acidente”, pois o significado de “acidente” remete a situação com uma probabilidade de ocorrência não esperada.

Pode-se argumentar que um acidente de trânsito é um evento cuja probabilidade de ocorrência é esperada, tendo em vista o risco objetivo existente, descrito por meio das estatísticas e das análises sobre a incidência desses acontecimentos. Também pode-se considerar, a partir do que foi exposto, que conflitos no trânsito nem sempre são desencadeados com o propósito específico de causar dano a si e a outrem. Se a concepção mais genérica de violência anteriormente mencionada for usada, pode-se então afirmar que há violência no trânsito, mesmo quando a situação não produz vítimas fatais ou não. Alguns ambientes de tráfego são mais violentos que outros, dependendo do comportamento de seus atores e de fatores culturais da sociedade em questão. Situações não aceitas em algumas comunidades o são em outras.

Swidler (1986) considera que a forma como os indivíduos encaram a vida é produto de sua cultura. As definições sobre cultura são variadas: é o mecanismo que permite ao indivíduo conhecer a si próprio (Gramsci *apud* Piozzi, 2007) e compreender a sua relação com o mundo (Moeckli e Lee, 2007); é um repertório de símbolos e de visões do mundo que as pessoas podem usar (Swidler, 1986); é um modelo de experiência e um modelo para a experiência (Swidler, 1986); alguns dos componentes da cultura são as crenças, a linguagem e as histórias (Swidler, 1986); abrange conhecimento, crenças, arte, ética, lei e tudo o mais que um indivíduo necessita para ser membro de uma sociedade (Factor *et al.*, 2007). Algumas outras considerações complementam o entendimento sobre cultura: consciência e comportamento expressam a cultura (Paim e Almeida Filho, 1998); componentes culturais “são usados para construir estratégias de ação”; o indivíduo busca linhas de ação para as quais ele já possui “o equipamento cultural” (Swidler, 1986).

Ao optar por uma prática educativa que permita expor as crenças dos mais jovens sobre os problemas, os riscos e as atuações no trânsito, esses jovens estariam expressando parte de sua cultura. Algumas das pesquisas mencionadas anteriormente evidenciaram que seus participantes percebiam atitudes e comportamentos que comprometem a segurança no trânsito, em outras, valorizavam a qualidade de vida e a colaboração entre indivíduos. Isto pode ser uma evidência de que alguns indivíduos possuem “equipamento cultural” para motivar ações voltadas para uma melhor interação social no trânsito e, talvez, também em outros aspectos da vida comunitária. Por outro lado, pode-se argumentar que, se não fizer parte da cultura do indivíduo um repertório de visões do mundo que contemple viver em segurança, bem como respeitar a vida e o

próximo, suas ações e a convivência do indivíduo com o trânsito poderão produzir efeitos negativos para si mesmo e para a coletividade. Sem adequadas estratégias de ação, continuará falhando a interação entre o indivíduo e os demais participantes do trânsito. Segurança de tráfego é uma questão cultural.

Estes argumentos reforçam a idéia de que influenciar padrões de pensamento e de ação que comprometem a segurança é um caminho para transformar a cultura prevalecente. Mudanças culturais podem resultar de alterações da prática social (Moeckli e Lee, 2007). É necessário transformar a maneira individual de pensar a respeito de estilos de vida e de participação no trânsito. Estilo de vida e ambiente físico e social são alguns dos determinantes da saúde (Minayo *et al.*, 2000). Questões de caráter individual como conveniência, rapidez nas viagens, otimização do tempo, autonomia nas escolhas, uso do carro particular, liberdade, mobilidade a qualquer custo são valorizadas e têm relação com estilo de vida. Há uma dificuldade em negociar um equilíbrio entre necessidades individuais como essas e segurança e interação com os demais indivíduos. A segurança deve ser apreciada, em diferentes decisões a serem tomadas, como fazendo parte de uma mudança de estilo de vida, assim como a segurança pública (contra as diversas formas de violência) passou a ter relevância nos tempos atuais (Lonerio, 2007), dependendo do contexto histórico, social e cultural.

Swidler (1986) discute que estratégia de ação é dependente de hábitos, sensibilidades e visões do mundo. A Educação para o Trânsito procura moldar os hábitos, treinar habilidades; porém, uma abordagem relacionada a uma Cultura da Segurança é mais apropriada e competente para explorar sensibilidades, visões de mundo e estilos de vida e, assim, fazer o indivíduo optar por um repertório cultural de convivência em maior harmonia com seus semelhantes e com o ambiente. O modelo que as crianças e adolescentes percebem (Faria, 2002) é conflitante com estratégias de ação a favor de uma Cultura da Segurança. Esse modelo é caracterizado pelas ações do mundo adulto (incluindo aí o poder público). Por um lado, as crianças e adolescentes podem influenciar os adultos, mostrando uma competência a nível cultural e para uma vida coletiva que os faça questionar suas próprias estratégias. Por outro lado, não é possível esperar que os mais jovens sigam ensinamentos (Educação para o Trânsito), ditados pelos representantes do poder público e do mundo adulto, se esses jovens percebem tão claramente as incoerências desse modelo. Alerta-se para a necessidade de incorporar uma Cultura da Segurança também no meio técnico-profissional, no poder público e seus representantes.

Factor *et al.* (2007) perguntam como os acidentes podem ser explicados sociologicamente e propõem um modelo para representar o “mecanismo do acidente social”. Nesse modelo, um motorista define seu comportamento com base em: a) suas características próprias e histórias individuais; b) cultura do grupo ao qual pertence. Neste último caso, a cultura do grupo vai influenciar sua estratégia de ação (por meio do repertório cultural mencionado por Swidler), sua interpretação do ambiente de tráfego, sua tomada de decisão e, finalmente, seus comportamentos. Assim, tendências (de caráter social) de uma coletividade podem responder por atitudes e comportamentos e sua relação com os acidentes. Se é possível identificar características da cultura existente e se a estratégia de ação é um produto da cultura (Swidler, 1986), tais constatações vêm reforçar a visão da necessidade de focar na abordagem da Cultura da

Segurança. Para promover mudanças efetivas, necessita-se das crianças (Tonucci e Rissotto, 2001) e dos adolescentes, na perspectiva de que eles já são cidadãos (e não futuros cidadãos). Um processo de aprendizado participativo poderá fazer com que os mais jovens estejam cientes das mudanças comportamentais e das estratégias de ação necessárias para preservação da vida e do ambiente. Na Cultura da Segurança, a experiência pessoal tem papel importante (SWOV, 2009) na reflexão sobre os problemas enfrentados e as possibilidades de superá-los.

Portanto, com base nessas idéias, propõe-se que a educação voltada para o trânsito seja concebida dentro de uma visão mais ampla de Cultura da Segurança, com base em Dula e Geller (2007), Factor *et al.* (2007), Foss (2007), Lonero (2007), McNeely e Gifford (2007), Sleet *et al.* (2007), Wiegmann *et al.* (2007), Johnston, (2010). Deseja-se uma Cultura da Segurança integrada com outras áreas onde ela também é fundamental, como a saúde e o meioambiente, pois ao propor que a prática educativa permita exercitar a cidadania, o enfoque deve ser mais abrangente. Assim, a Cultura da Segurança permite estabelecer a ligação entre o que se passa no trânsito e a promoção da segurança e da saúde de um modo geral, em vários aspectos da vida. Tal abordagem teria a vantagem de induzir à reflexão, não apenas sobre os ganhos pessoais, mas sobre os ganhos coletivos e comunitários (Johnston, 2010), bem como os benefícios para a sociedade (McNeely e Gifford, 2007).

É apropriado pensar em desenvolver a Cultura da Segurança pelo menos a partir da entrada da criança na escola. Ao ingressar na escola, a criança traz consigo conhecimento já adquirido no ambiente que frequenta, as “fundações” que se ergueram na etapa anterior de sua vida (Tonucci e Rissotto, 2001). Se esse conhecimento não se desenvolveu no sentido de uma cultura para a segurança e para a convivência em comunidade onde ocorrem intercâmbios de caráter social, mais uma vez a escola pode desempenhar esse papel.

## 5. CONCLUSÃO

É necessário reconhecer que existe violência no trânsito, mesmo quando não há dano físico, pois a violência ocorre também ao satisfazer sentimentos (raiva, prazer pela velocidade, etc) não condizentes com um ambiente de interação social. Alguns conceitos e princípios relacionados a uma cultura para a segurança foram discutidos, reconhecendo que a cultura é um processo dinâmico e que é necessária uma mudança na qual a Cultura da Segurança seja valorizada, de forma ampla, nos vários aspectos que a insegurança afeta a qualidade de vida. Nessa cultura, é fundamental a importância de viver num ambiente de não violência, de não agressão aos outros, a si próprio (promoção da saúde) e ao meioambiente. As mudanças para tanto devem se iniciar na prática da interação social, no reconhecimento de que escolhas individuais têm reflexos no coletivo, na defesa da vida e da qualidade de vida e na mudança de estilos de vida. A responsabilidade por construir uma Cultura da Segurança é coletiva, incluindo a contribuição individual, de organizações de diferentes tipos e do poder público. Espera-se que as idéias discutidas contribuam para com o desenvolvimento de políticas públicas e educativas que busquem criar uma Cultura da Segurança e formar gerações que tenham uma relação mais harmoniosa com o trânsito.

## AGRADECIMENTO

Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio ao desenvolvimento deste estudo.

## REFERÊNCIAS

- Bianchi, A. e H. Summala (2004) The “genetics” of driving behavior: Parents’ driving style predicts their children’s driving style. *Accident Analysis and Prevention*, v. 36, 655-659.
- Bradbury, A. e A. Quimby (2008) Community road safety education: An international perspective. *Municipal Engineer*, v. 161 (issue ME2), p. 137-143
- BRASIL (1997) *Código de Trânsito Brasileiro*. Ministério da Justiça, Brasília, DF.
- BRASIL (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, DF.
- Carro, D., S. Valera e T. Vidal (2010) Perceived insecurity in the public space: Personal, social and environmental variables. *Quality and Quantity*, v. 44, n. 2, p. 303-314.
- Clayton, A.B., C.V. Platt, M. A. Colgan e G. Butler (1995). *A child based approach to road safety education for 8-11 year olds*. London: AA Foundation for Road Safety Research.
- Corsi, M. (2002) The child friendly cities initiative in Italy. *Environment and Urbanization*, v. 14, n. 2, p. 169-179.
- Davis, R. (1992) *Death on the streets: cars and the methodology of road safety*. Worcester: Leading Edge.
- Davis, A. (1994) The speed and mobility culture: The sacrifice of health and quality of life. *Traffic Engineering and Control*, v. 35, n. 10, 568-572.
- DENATRAN (2009) Diretrizes nacionais da educação para o trânsito na pré-escola e no ensino fundamental. [www.denatran.gov.br/download/Portarias/2009/PORTARIA\\_DENATRAN\\_147\\_09.pdf](http://www.denatran.gov.br/download/Portarias/2009/PORTARIA_DENATRAN_147_09.pdf)
- DENATRAN (2010) Frota veicular 2009. [www.denatran.gov.br/frota.htm](http://www.denatran.gov.br/frota.htm).
- Dula, C. S. e E. S. Geller (2007) Creating a total safety traffic culture. In: *Improving Traffic Safety Culture in the United States: The Journey Forward* (p. 177-198). AAA Foundation for Traffic Safety, Washington, DC.
- Elsley, S. (2004) Children’s experience of public spaces. *Children & Society*, v. 18, p. 155-164.
- Factor, R., D. Mahalel e G. Yair (2007) The social accident: A theoretical model and a research agenda for studying the influence of social and cultural characteristics on motor vehicle accidents. *Accident Analysis and Prevention*, v. 39, p. 914-921.
- Faria, E. O., e M. G. C. Braga (2004) Condições necessárias e objetivos da educação para o trânsito segundo o ponto de vista dos profissionais brasileiros da área. *Proceedings of the XIII Panamerican Conference of Traffic and Transportation Engineering*, New York.

- Faria, E. O. (2002) *Bases para um programa de educação para o trânsito a partir do estudo de percepção de crianças e adolescentes*. Tese de D.Sc., COPPE/UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, RJ.
- Freire P. (2001) *Conscientização: Teoria e prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3ª ed.). Centauro, São Paulo, SP.
- Jackman, M. R. (2002) Violence in social life. *Annual Review of Sociology*, v. 48, p. 387-415.
- Johnston, I. R. (1992) The safety education: Panacea, prophylactic or placebo? *World Journal of Surgery*, v. 16 n. 3, 374-378.
- Johnston, I. (2010) Beyond “best practice” road safety thinking and systems management – A case for culture change research. *Safety Science* (2010), doi: 10.1016/j.ssci.2009.12.003.
- Kopits, E. e M. Cropper (2005) Traffic fatalities and economic growth. *Accident Analysis and Prevention*, v. 37, p. 168-178.
- Lonero, L. P. (2007). Finding the next cultural paradigm for road safety. In: *Improving traffic safety culture in the United States: The journey forward*, p. 1-20. AAA Foundation for Traffic Safety, Washington, D.C. <http://www.aaafoundation.org/pdf/SafetyCultureReport.pdf>
- Mathers, C. D. e D. Loncar (2005) *Updated projections of global mortality and burden of disease, 2002-2030: data sources, methods and results*. Evidence and Information for Policy Working Paper. World Health Organization
- McNeely, C. L. e J. L. Gifford (2007) Effecting a traffic safety culture: Lessons from cultural change initiatives. In: *Improving Traffic Safety Culture in the United States: The Journey Forward*, p. 21-38. AAA Foundation for Traffic Safety, Washington, DC.
- Minayo, M. C. S., Z. M. A. Hartz e P. M. Buss (2000) Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 5, n. 1, p. 7-18.
- Moeckli, J. e J. D. Lee (2007) The making of driving cultures. In: *Improving Traffic Safety Culture in the United States: The Journey Forward*, p. 59-75. Washington, DC: AAA Foundation for Traffic Safety. <http://www.aaafoundation.org/pdf/SafetyCultureReport.pdf>
- Morrongiello, B. A., e Barton, B.K. (2009) Child pedestrian safety: Parental supervision, modeling behaviors, and beliefs about child pedestrian competence. *Accident Analysis and Prevention*, v. 41, p. 1040-1046.
- OECD (2004) *Keeping children safe in traffic*. OECD Publications. Paris.
- OICA (2008) Production Statistics - 2007. <http://oica.net/category/production-statistics/2007-statistics>.
- Paim, J. S., e N. Almeida Filho (1998) Saúde coletiva: uma “nova saúde pública” ou campo aberto a novos paradigmas? *Revista de Saúde Pública*, v. 32, n. 4, p. 299-316.
- Piozzi, P. (2007) Utopias revolucionárias e educação pública: rumos para uma nova “Cidade ética”. *Educação Social*, v. 28, n. 100, p. 715-735.
- Poulter, D. R. e F. P. McKenna (2007) Is speeding a “real” antisocial behavior? A comparison with other antisocial behaviors. *Accident Analysis and Prevention*, v. 39, p. 384-389.

- Ramos, P., E. Díez, K. Pérez, A. Rodriguez-Martos, M. T. Brugal e J. R. Villalbí (2008) Young people's perceptions of traffic injury risks, prevention and enforcement measures: A qualitative study. *Accident Analysis and Prevention*, v. 40, p. 1313-1319.
- Rundmo, T. e H. Iversen (2004) Risk perception and driving behaviour among adolescents in two Norwegian counties before and after a traffic safety campaign. *Safety Science*, v. 42, p. 1-21.
- Shier, H. (2010) Children as public actors: Navigating the tensions. *Children & Society*, v. 24, p. 24-37.
- Sparti S. C. M. e H. Szymanski (2008) Jovens no trânsito: Do sentido do dirigir ao desenvolvimento de consciência. *Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba*, v. 10, p. 18-21. <http://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/viewFile/1518/989>
- Swidler, A. (1986). Culture in action: Symbols and strategies. *American Sociological Review*, v. 51, n. 2, p. 273-286.
- SWOV (2009) Traffic education of children 4-12 years old. SWOV Fact Sheet, May 2009. Institute for Road Safety Research, The Netherlands. [http://www.swov.nl/rapport/Factsheets/UK/FS\\_Traffic\\_education\\_children.pdf](http://www.swov.nl/rapport/Factsheets/UK/FS_Traffic_education_children.pdf).
- Tight, M., M. Page, A. Wolinsk e R. Dixey (1998) Casualty reduction or danger reduction: Conflicting approaches or means to achieve the same ends? *Transport Policy*, v. 5, n. 3, p. 185-192.
- Tonucci, F. e A. Rissotto (2001) Why do we need children's participation? The importance of children's participation in changing the city. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, v. 11, p. 407-419.
- UNICEF (2009) The State of the World's Children. The Convention on the rights of the child. [www.unicef.org/rightsite/sowc/pdfs/panels/Child%20Friendly%20Cities.pdf](http://www.unicef.org/rightsite/sowc/pdfs/panels/Child%20Friendly%20Cities.pdf).
- Uprichard, E. (2010) Questioning research with children: Discrepancy between theory and practice? *Children & Society*, v. 24, p. 3-13.
- Waylen, A. e F. McKenna (2002) Cradle attitudes – Grave consequences: the development of gender differences in risky attitudes and behaviour in road use. [http://www.theaa.com/public\\_affairs/reports/AA-foundation-FDN33-cradle-grave.pdf](http://www.theaa.com/public_affairs/reports/AA-foundation-FDN33-cradle-grave.pdf).
- Wiegmann, D. A., T. L. von Thaden e A. M. Gibbons (2007) A review of safety culture theory and its potential application to traffic safety. In: *Improving Traffic Safety Culture in the United States: The Journey Forward* (p. 113-129). AAA Foundation for Traffic Safety, Washington, DC.
- Wolinsk, A. (1993) The future for road safety education training and publicity. In: *1st Summer Annual Meeting Proceedings of Seminar C. Traffic Management and Road Safety*. (Report\RSU\RSPAPER, p.233-247). University of Manchester Institute of Science and Technology, Manchester.
- Zeedyk, M. S., L. Wallace, B. Carcary, K. Jones, e K. Larter (2001) Children and road safety: Increasing knowledge does not improve behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, v. 71, p. 573-594.