

Ministério da Educação
Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia

e.t.c.
Educação, tecnologia e cultura
Revista do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia

ISSN 1808-0588

E.T.C.	Salvador	Nº. 05	p. 01 - 80	Jan./Dez. 2008
--------	----------	--------	------------	----------------



CEFET-BA

99 ANOS

Referência em Educação Profissional e
Tecnológica na Bahia

e.t.c.

Educação, tecnologia e cultura

Revista do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia

ISSN 1808-0588

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário de Educação Superior

Ronaldo Mota

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica

Eliezer Pacheco

Diretora Geral do CEFET-BA

Aurina Oliveira Santana

Vice-Diretor

José Martin Ucha

Diretor de Ensino

Albertino Ferreira Nascimento Junior

Diretora de Pós-Graduação e Pesquisa

Núbia Moura Ribeiro

Diretor da UE Barreiras

Helder Ribeiro da Silva

Diretor da UE Camaçari

Afonso Alves Filho

Diretor da UE Eunápolis

Ricardo Torres Ribeiro

Diretor da UE Porto Seguro

George Souto Rocha

Diretora da UE Santo Amaro

Marlene Santos Socorro

Diretor da UE Simões Filho

Elieser Parcerio

Diretor da UE Valença

Humberto Teixeira Ramos

Diretor da UE Vitória da Conquista

Paulo Marinho de Oliveira

Conselho Editorial

Núbia Moura Ribeiro (presidente)

Alvanita Almeida Santos

Márcia Cristina da Cunha Veloso

Vitaly Felix Rodriguez Esquerre

Rodrigo Estevan Coelho

Créditos

Capa:

Igor Gonçalves Queiroz

Diagramação:

Núbia Moura Ribeiro

Revisão de textos:

Ana Amélia Neubern Batista dos Reis

Secretaria:

Eliana Lago

A Revista E.T.C. Educação, Tecnologia e Cultura do CEFET-BA é uma publicação interdisciplinar anual cujo objetivo é divulgar conhecimento tecnológico, científico e cultural.

Os trabalhos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

É proibida a reprodução total ou parcial dos trabalhos sem prévia autorização dos autores.

CONTATO/DISTRIBUIÇÃO:

DPGP – Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa do CEFET-BA

Rua Emído dos Santos, s/n, Barbalho

Salvador-BA, 40301-015

Tel. Fax: 55 71 2102-9506

E-mail: ctpgp@cefetba.br

Website: www.cefetba.br

Revista E.T.C. Educação, Tecnologia e Cultura
Ano 6, Nº. 05, jan./dez. 2008, Salvador: CEFET-BA, 2008.

Anual

ISSN 1808-0588

I. Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – Periódicos.

CDU 001(05)550.1°:(81)

SUMÁRIO

EDITORIAL	5
VIVENDO VALORES NA EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA DIMENSÃO AFETIVA DO INDIVÍDUO NA SALA DE AULA	7
Paulo Sérgio Barros	
CONCEPÇÕES E REFLEXÕES SOBRE A EMPREGABILIDADE	12
Daniel Romero e Rivailda Silveira Nunes de Argollo	
COMPETÊNCIA E REFORMA DA EDUCAÇÃO	16
Ricardo Torres Ribeiro	
A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DO ENGENHEIRO PARA SUA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO	22
Maria Aparecida da Silva Modesto e Antônio Clodoaldo de Almeida Neto	
O ENSINO DE HISTÓRIA E A UTILIZAÇÃO DA HISTÓRIA ORAL: EUNÁPOLIS E SUAS MEMÓRIAS	26
Nathalia Helena Alem e Tatiana da Cunha Peixoto	
AS VIAGENS: MOTIVAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	30
Biagio M. Avena e Michele S. Araújo	
CIRCULARIDADE MÍTICA DOS DISCURSOS: O CULTO AOS ORIXÁS	35
Alexandre de Oliveira Fernandes	
AGRICULTURA, CACHAÇA E TURISMO: Sinônimos de crescimento do Estado da Bahia	39
Aurelice dos Santos Sales e Ronaldo Pedreira Silva	
GESTÃO EM LAZER URBANO: CONTRAPONDO O COTIDIANO	46
Claudete Rejane Blatt, Paula Mara Costa e Carla Assis dos Santos	
AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO CEFET-BA NO CONTEXTO DO SINAES	52
Maria Aparecida da Silva Modesto e Rivailda Silveira Nunes de Argollo	
APICUM: TRANSIÇÃO ENTRE SOLOS DE ENCOSTAS E DE MANGUEZAIS	58
José Martin Ucha, Gisele M. Hadlich e Joil José Celino	
MÉTODO PARA QUANTIFICAÇÃO DE PARACETAMOL	64
Núbia Moura Ribeiro e Janssen Villian Ramos Costa	
A ATUAÇÃO DO TÉCNICO EM RADIODIAGNÓSTICO COMO INSTRUMENTO DE PROTEÇÃO RADIOLÓGICA	69
Eliana Alcântara Lisboa, Agnes Maria Fausto e Fermin Garcia Velasco	
MARCO (DES)REGULATÓRIO DA ESTRUTURA SOCIETÁRIA DA CADEIA DO BIODIESEL E O PROBLEMA DA TRIBUTAÇÃO	73
Marcelo Santana Silva e Paulo Roberto Britto Guimarães	

As instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vivem neste momento uma importante transição com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu esta Rede e os Institutos define, em seu artigo 2º, os Institutos como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas

práticas pedagógicas”. Ademais, no inciso I deste mesmo artigo, a Lei explicita que a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior nos Institutos Federais são equiparados às universidades federais. Com a previsão de comportar 354 campi até 2010, esta Rede Federal terá significativa capilaridade para disseminar uma educação voltada para a formação de cidadão consciente de seu papel social, uma educação que responda às necessidades regionais, contribua para o desenvolvimento do país.

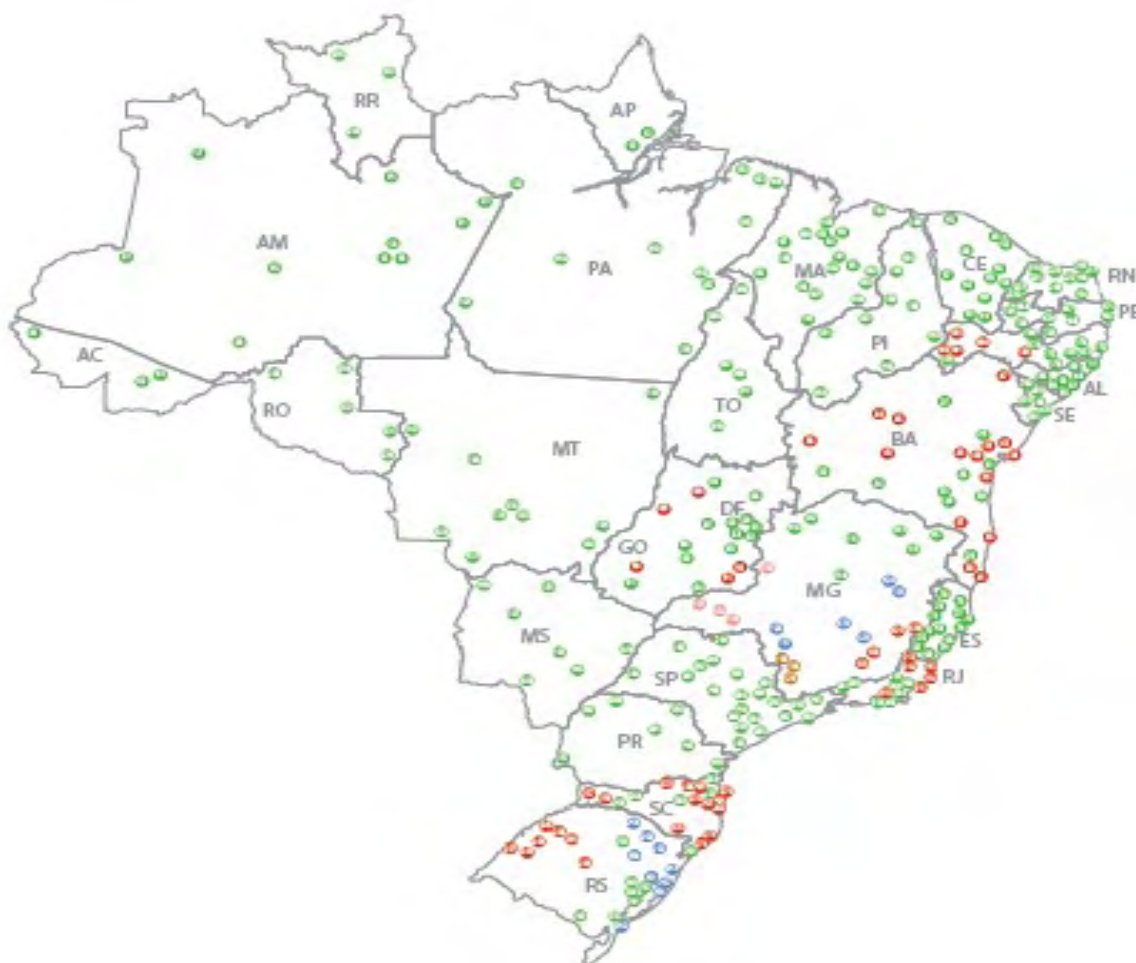


Figura 1. Localização dos campi dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Fonte: MEC, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/mapa261208.pdf>. Acesso: 29 dez. 2008

O conhecimento tácito que a Rede possui e o potencial de gerar resultados com grande dinamismo fornece o lastro necessário para os Institutos alcançarem alguns dos objetivos previstos na Lei: “realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade” e “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento sócio-econômico local e regional”.

A equiparação dos Institutos às Universidades ressalta a necessidade de forte expressão da pesquisa e da extensão. Para definir uma política de pesquisa nos Institutos é preciso considerar o panorama nacional e a

importância fundamental da pesquisa para o desenvolvimento do país. Primeiramente, deve-se ressaltar que o Brasil, diferentemente dos países desenvolvidos, concentra seus pesquisadores no setor acadêmico: cerca de 70% dos pesquisadores brasileiros ocupam cargos acadêmicos, em período integral, em instituições de ensino ou em institutos públicos de pesquisa. Apenas uma pequena parcela de pesquisadores trabalham em Pesquisa & Desenvolvimento no setor empresarial. Tal cenário indica a necessidade de aproximação entre os setores acadêmicos e empresariais, para unir esforços em prol do desenvolvimento do país.

A capacidade de produção de conhecimento da pesquisa brasileira é testemunhada pela contribuição dos

artigos indexados gerados no país, que perfazem 2,0% do artigos indexados internacionalmente. Entretanto o país ainda não transforma conhecimento acadêmico em tecnologia, como pode ser visto pelo insignificante número de patentes depositadas por brasileiros.

Ações que venham modificar este cenário já estão sendo implementadas, e entre elas destaca-se a previsão de aplicação de 1,5% do PIB em Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação até 2010, contrapondo-se a 1,02% em 2006. Além disso, o número de bolsas para pesquisa deverá passar de 68 mil em 2006, para 95 mil em 2010.

Outro aspecto que não pode ser desconsiderado na elaboração de uma política de pesquisa para os Institutos, é a vinculação entre pesquisa e pós-graduação e a grande assimetria que existe na oferta de cursos de pós-graduação entre as regiões do país. O Sul e Sudeste concentram grande parte das atividades de pós-graduação e pesquisa. Mais de

50% da produção científica nacional é gerada no estado de São Paulo, por exemplo.

Apesar do potencial de produção de conhecimento do setor acadêmico, existe ainda um distanciamento das ações acadêmicas no que se refere à pesquisa e as demandas sociais. Para encurtar esta distância a Rede deve, desde o início da atuação dos Institutos, desenvolver pesquisa aplicada e sintonizada com as demandas locais e regionais e orientada para a produção de inovações.

Para a consecução deste arrojado desafio atendendo as novas demandas que a sociedade nos propõe, faz-se necessário uma mudança de paradigma, uma nova mentalidade voltada para o futuro.

Núbia Moura Ribeiro

VIVENDO VALORES NA EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA DIMENSÃO AFETIVA DO INDIVÍDUO NA SALA DE AULA

Paulo Sérgio Barros

Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Coordenador do Programa Vivendo Valores na Educação para o Norte e Nordeste do Brasil. Professor de Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará e do Instituto Dom José/Universidade Estadual Vale do Acaraú. Endereço: Rua Evaristo Reis, 329, Bloco D/407. Tauape. Fortaleza - CE. CEP: 60130-600. Fone: 85 – 3247 1955 / 91811801. Email: psergio.barros@gmail.com

O artigo aborda a temática educação e valores humanos, enfatizando o modelo teórico-metodológico do Programa Vivendo Valores na Educação – VIVE – como uma ferramenta educativa para educadores e estudantes. O texto ressalta a efetividade de uma atmosfera de valores em um ambiente educacional no sentido de formar indivíduos de forma integral, isto é, considerando suas dimensões física, social, emocional e espiritual.

Palavras-chave: Educação em valores, ética, cidadania.

This article's approach is education and human values, and emphasizes the Living Values Education Program theoretical background as an essential tool for students and educators at classrooms. It is also mentioned the effectiveness of an atmosphere of values at an educational environment in order to educate individuals in a whole way, that is, considering their physical, social, emotional and spiritual dimensions.

Key-Words: Values on education, ethics, citizenship.

INTRODUÇÃO

Tem sido notório, nos últimos tempos, um interesse muito grande, por parte da comunidade escolar, pela vivência de valores humanos no âmbito educacional. Há estreitos liames entre questões como: a evasão, a repetição, a violência, a droga, o desrespeito, a apatia etc. e o fracasso escolar dos estudantes.

De fato, isso é o reflexo da sociedade na qual vivemos, em que a violência, na sua expressão explícita ou sutil, está presente nas ruas, nos lares, na mídia, nas formas das pessoas se entreterem etc. Conseqüentemente, é freqüente os educadores depararem-se com situações tensas, cenas agressivas e comportamentos que os levam, muitas vezes, a um sentimento de impotência. Por outro lado, a sociedade cobra, cada vez mais, desse profissional, um papel que também é da família e da sociedade: a formação ética de crianças, adolescentes e jovens e a responsabilidade quase que exclusiva pelos insucessos acadêmicos e sociais dos estudantes.

É urgente o redimensionamento do *ethos* escolar, em que o cuidar, a cooperação, a responsabilidade, o amor sirvam de balizas para uma cultura de valorização do ser e sua inserção na sua comunidade e sociedade mais ampla, em sintonia com as questões mais relevantes do mundo atual que nos exige, cada vez mais, aprender a ser, a viver, a dividir, a comunicar, a comungar como humanos do planeta Terra e não como culturas singulares (MORIN, 2000, p.76).

Esse apelo pelos valores é um chamado do nosso tempo, pois necessitamos superar questões que nos inquietam e promovem conflitos de toda natureza, pois as políticas oficiais e as nossas iniciativas individuais ou coletivas nem sempre têm dado respostas efetivas.

Contudo, vale ressaltar o número cada vez maior de educadores e de iniciativas, sobretudo não-governamentais, que vêm desenvolvendo experiências com educação baseada em valores. Há um reconhecimento crescente de que o elo perdido dos sistemas educacionais do mundo inteiro é a falta de foco na dimensão afetiva do indivíduo (TILLMAN, COLOMINA, 2004, p. 30).

A conferência da UNESCO, organizada na Austrália, em 1998, fundamentou-se nas quatro premissas apontadas pelo relatório de Jacques Delors (2004), como eixos

estruturais da educação contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Percebendo a ausência das duas últimas, faz-se necessário o indivíduo também aprender a ser, ou seja, reconhecer seus valores pessoais, culturais e espirituais, formar seus juízos de valores, elaborar pensamentos autônomos, críticos e que exercitem a liberdade de discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e ser senhor do seu destino. Da mesma forma, é necessário aprender a conviver, reconhecer a alteridade, perceber as interdependências, necessárias para um convívio pacífico e racional no planeta.

O programa Vivendo Valores na Educação – VIVE¹ – apresenta uma abordagem educacional humanista. Sua proposta tem sido um meio de responder a esse apelo por mudanças e contribuir para a instituição da sociedade justa e pacífica a que ansiamos através da educação.

A ESSÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DO VIVE

O VIVE reconhece que os estudantes necessitam das mais diferentes habilidades que considerem seu desenvolvimento cognitivo, emocional e espiritual para tornarem-se capazes de apreciar os valores; comprometerem-se com eles e desenvolverem habilidades sociais, discernimento cognitivo e entendimento para levarem esses valores consigo em suas vidas (TILLMAN, 2002, p. 01).

Tillman (2002, p. 2-3), a principal autora do material VIVE, dialoga, ao fundamentar o modelo teórico do programa, com teóricos como: Carl Rogers, Virginia Satir, Linda Lumsden, Howard Gardner, dentre outros. Ela desloca suas reflexões para o valor Amor. Nesse sentido, é estabelecida uma relação estreita entre a experiência do amor

¹ O VIVE é coordenado pela Association for Living Values International - ALIVE, é apoiado pela UNESCO, patrocinado por uma variedade de organizações, instituições e indivíduos, e faz parte do movimento global por uma cultura de paz na estrutura da Década por uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo. Para saber mais informações sobre atividades oferecidas pelo programa e material didático disponível em português consulte: www.livingvalues.net e/ou www.vivendovalores.org.br.

em sua vida pessoal e profissional e as idéias de autores como Rogers, Satir e Lumsden. Em sua experiência como psicóloga educacional, Tillman utilizou-se da ênfase que Rogers deu ao amor incondicional no seu processo terapêutico de humanização. Ela descobriu que a qualidade do seu amor e consideração pelas crianças “eram fatores críticos no processo de conhecimento. A percepção da criança na autenticidade do seu amor e a crença em sua própria bondade era em parte dependente da habilidade do terapeuta em sentir-se assim” (TILLMAN, 2002, p. 02).

Fundamentada em Satir, Tillman relaciona a experiência do amor no ambiente doméstico ao desenvolvimento da auto-estima. Tal experiência é a força que impulsiona o auto-amor. Em contrapartida, há um vazio de amor quando há conflitos no âmbito familiar (TILLMAN, 2002, p. 02). A experiência do amor no lar manifesta-se como um continuum, um reflexo na atmosfera escolar. Se o *ethos* escolar é de cuidado, carinho e respeito, a experiência de auto-amor e amor pelos outros aumenta. Assim, para Lumsden, um ambiente escolar amoroso e acolhedor eleva a motivação do estudante e, conseqüentemente, o seu interesse em participar do processo de aprendizagem, aumentando sua auto-eficácia acadêmica. (TILLMAN, 2002, p. 03).

O amor é a base para uma atmosfera de valores na relação de aprendizagem. Um ambiente de aprendizagem encorajador, cuidadoso e criativo, centrado no estudante, no qual os relacionamentos são baseados na confiança, no carinho e no respeito, naturalmente, melhora a motivação, a criatividade, o desenvolvimento afetivo e cognitivo e de comportamentos positivos.

Tillman e Colomina (2004, p. 79-80), definem esse ambiente como um espaço afetivo, respeitoso e positivo para um indivíduo desenvolver-se e aprender, onde os estudantes sentem-se amados, respeitados, ouvidos, valorizados e seguros, e desenvolvem habilidades pessoais, sociais e emocionais. Tal atmosfera é incentivadora, questionadora, aberta, flexível e criativa.

Em um ambiente educacional, em que a motivação e o controle são empreendidos através do medo, da vergonha e da punição, os estudantes sentem-se inadequados, medrosos, magoados, envergonhados e inseguros. Interações repetidas e carregadas com essas emoções marginalizam os estudantes, diminuindo seu interesse pela aprendizagem, conduzindo-os a uma série de relacionamentos negativos que os faz tornarem-se deprimidos, ou entrarem em um ciclo de culpa, raiva, vingança e possível violência. (TILLMAN, 2002, p. 02). Por isso, o VIVE oferece meios para examinar os ciclos de inadequação, mágoa, medo, resistência, culpa e raiva, a fim de eliminá-los. A intenção é melhorar a qualidade do ensino e promover o desenvolvimento das capacidades emocionais e sociais positivas do estudante por meio da familiaridade com os valores universais (TILLMAN; COLOMINA, 2004, p. 80).

As atividades VIVE também ressaltam a importância da teoria das inteligências múltiplas de Gardner. No âmbito do postulado desse autor, está a concepção de que os estudantes são todos diferentes e têm diferentes habilidades. Em um ambiente escolar, em que cada um move-se em direção ao seu potencial, revela que há o reconhecimento e o incentivo do que cada um tem de especial (TILLMAN, 2002, 08). A inteligência interpessoal está presente, sobretudo, nas lições de respeito, paz, amor e tolerância, desenvolvendo a habilidade de compreender as outras pessoas, conviver com a diversidade; a inteligência intrapessoal permeia as atividades dos 12 valores do VIVE. Em quase todas as lições há experiências de autoconhecimento e o desenvolvimento de habilidades para lidar com sentimentos e emoções. Há, especialmente nesta última, uma dimensão espiritual. Nela, os

estudantes são estimulados a reconhecerem suas virtudes como algo que lhes é inerente, identificá-las e praticá-las em suas vidas quando elas são necessárias. Uma atmosfera de valores é criada quando educadores e estudantes desenvolvem uma consciência positiva sobre si e sobre o outro, e vivem seus valores enquanto compartilhando tempo, atividades e emoções baseadas no respeito, segurança e amor.

Em termos metodológicos, as atividades do VIVE partem de três estímulos: auto-reflexão (imaginação, relaxamento), valores no mundo real (jogos, notícias etc.) e recebimento de informações através de histórias, literatura, pontos para reflexão etc. Elas são estruturadas de forma que os estudantes possam vivenciar valores através de uma metodologia diversificada. Discussões sobre pontos para reflexão presentes em cada atividade são um ponto de partida para que eles possam desenvolver entendimento cognitivo e compreensão efetiva sobre valores. Os estudantes também socializam suas idéias e sentimentos e vivenciam valores através de momentos de auto-reflexão, estudo em grupos, produção de textos, mapeamento mental etc.

Explorar valores dessa forma desenvolve uma gama de habilidades pessoais, sociais e emocionais que possibilitam a aplicação dos valores na vida, de maneira que os estudantes possam experimentar os sentimentos positivos de suas qualidades, entender os efeitos de seus comportamentos e escolhas em relação ao seu próprio bem-estar e ser capazes de desenvolver a habilidade de tomar decisões socialmente conscientes (TILLMAN, 2002, p. 8-9).

Emocionalmente, as atividades com valores estimulam os estudantes a construir o entendimento efetivo do papel da mágoa, do medo, da raiva, e suas conseqüências em seus relacionamentos com os outros. Muitas atividades oferecem técnicas de resolução de conflitos, comunicação positiva, jogos cooperativos, execução de projetos em cooperação que constroem habilidades de comunicação interpessoal (TILLMAN, 2002, p. 10).

O engajamento com a arte, presente nas atividades VIVE em seus vários matizes, faz os estudantes acessarem seus valores e discernirem o que eles realmente querem dizer. O processo de criação traz à tona um novo entendimento e discernimento sobre o valor, tornando-o mais significativo em suas vidas. Assim, desenvolvem a criatividade, a auto-estima, a concentração e o sentimento de comunidade (TILLMAN, 2002, p. 8).

Ao refletirem sobre os fatos sociais, o meio ambiente e o mundo em sua dimensão ampla, os estudantes vivem valores no mundo real. As atividades despertam em si o desejo de serem capazes de contribuir com sua comunidade, sociedade e o mundo, entendendo as implicações práticas dos valores nos relacionamentos numa perspectiva global.

A ATMOSFERA DE VALORES

Nos cursos de formação VIVE os educadores participam de sessões de consciência de valores, durante as quais refletem sobre suas qualidades positivas e oferecem idéias sobre os elementos necessários a uma atmosfera educacional baseada em valores. Eles discutem suas práticas pedagógicas fundamentadas em valores e estudam o modelo teórico e o processo metodológico do VIVE. Eles também refletem sobre as condições necessárias para se criar um ambiente afetivo: reconhecimento, incentivo e construção de comportamentos positivos, escuta ativa, resolução de conflitos, estabelecimento de regras cooperativas e disciplina baseada em valores, oficinas de criação de atividades e a sessão final sobre planejamento.

A atmosfera criada durante todo o processo inspira os educadores a entenderem que eles possuem os valores e os ajudam a revivê-los, e que esses valores são essenciais para criar essa mesma atmosfera na sala de aula, proporcionando aos estudantes a mesma experiência. Ela também proporciona uma mudança de consciência, no que concerne à prática educacional. É visível, sobretudo entre os educadores resistentes, cansados e sem esperança, uma mudança de perspectiva. O ambiente envolvido pela paz e pelo respeito mútuo dispersa a resistência e a incredibilidade e a esperança e o entusiasmo revitalizam-se em cada um, fluindo através de seus olhos, faces e palavras.

As experiências vivenciadas durante a formação são, como já mencionamos acima, naturalmente conduzidas aos estudantes. Isso se manifesta através de uma consciência positiva do educador, do seu compromisso com viver seus valores e compartilhá-los com os estudantes por meio da teia de relacionamentos que se desenvolvem na sala de aula, os quais envolvem aspectos subjetivos e pedagógicos.

À GUIA DE CONCLUSÃO: EDUCADORES E EDUCANDOS TECEM A ATMOSFERA

Ao final do curso de formação para educadores, um formulário de avaliação é aplicado. A partir desse instrumento pode-se estimar e sistematizar os resultados concretamente e dimensionar a atmosfera de valores criada pelo grupo durante todo o processo. A análise a seguir foi feita a partir desse instrumento aplicado aos participantes de cursos de formação para educadores e facilitadores nos estados de Pernambuco, Ceará e Pará.

Focalizaremos a análise sobre as interações de cada grupo que contribuíram para a criação de um ambiente em que houve a experiência de sentir-se amado, respeitado, ouvido, compreendido e seguro. A vivência desses sentimentos torna-se uma energia poderosa que faz emergir a esperança e os conduz a uma reavaliação do ambiente escolar para fortalecer os aspectos positivos e minimizar o que é negativo.

Primeiramente, tratamos de uma formação regional para facilitadores, em junho de 2004, em Olinda – PE, organizada pela Associação de Assistência a Meninos e Meninas de Olinda – AMO, entidade que já aplicava o VIVE. Um dos aspectos que marcou todo o processo foi o fato do evento ter sido desenvolvido em um local onde a administração, os educadores, os estudantes e demais funcionários já vinham vivenciando uma atmosfera de valores.

A avaliação feita pelo grupo ressaltou a atmosfera que propiciava a experiência de valores durante as atividades. Conforme os participantes, o que mais contribuiu para se constituir esse ambiente harmonioso foi o “compartilhar”, as interações harmoniosas e respeitadas no seio do grupo e o propósito único porque todos estavam ali congregados: o desejo de serem melhores seres humanos e melhores profissionais.

Uma das educadoras presentes afirmou que o seu interesse por todas as sessões foi movido pela diversidade “das metodologias aplicadas que acessam diferentes maneiras de aprender”. Outra participante enfatizou a eficácia das sessões que usam técnicas de relaxamento, as quais contribuíram para deixá-la “leve e disposta a interagir e vivenciar o momento de corpo e alma”.

Outros participantes enfatizaram o papel dos facilitadores, cujas experiências como educadores os faziam reconhecer a eficácia do programa, além da forma

espontânea, clara e harmoniosa com que conduziram as atividades. É ilustrativo, nesse sentido, o relato da educadora Francisca Henrique, diretora do Centro Educacional PH3, de Parnamirim – RN, escola que já vinha aplicando o VIVE em seu programa curricular. Ressaltou ela: “A proposta do programa, sua metodologia, a clareza com que é passada, a postura dos facilitadores, o material didático, o carinho de todos os participantes, contribuíram muito para o aproveitamento da capacitação”.

De 2006 a 2008 houve três cursos de formação para educadores em Belém-PA. O primeiro deles foi para 35 educadores do programa governamental PROPAZ, cujo objetivo era aplicar a metodologia do VIVE em um projeto piloto sobre “Cultura de Paz” em algumas escolas públicas.

Ao analisar os formulários de avaliação, constatamos que o que mais sensibilizou os educadores foi a qualidade das interações criadas durante a formação. Alguns ressaltaram a eficácia dos elementos necessários para a criação de uma atmosfera de valores em um ambiente educacional, ou seja, quando um *ethos* de cuidado, qualidade, cooperação e interações positivas proporciona à comunidade escolar os sentimentos de amor, respeito, valorização e segurança. Uma atmosfera positiva, afirmou um dos educadores, “é eficaz e acontece durante a formação, o que faz com que os educadores acreditem em sua efetividade em um ambiente escolar”.

Outros apontaram a atmosfera de “acolhimento” criada enquanto envolviam-se com as dinâmicas grupais, vivências de valores, técnicas de visualização, momentos de relaxamento, estudo e interação em pequenos grupos que lhes proporcionaram a percepção de seus valores pessoais e oportunidades para compartilhá-los com seus colegas.

As interações positivas contribuíram para a vivência da atmosfera de valores entre o grupo, quebrando resistências e criticismo. Conseqüentemente, proporcionaram maior reflexão sobre o papel do educador como sujeito criador de uma atmosfera propícia a uma aprendizagem otimizada em ambientes onde os estudantes apresentam dificuldades cognitivas, comportamentais etc. A experiência vivida na formação logo é conduzida à sala de aula, conforme o exemplo de um dos participantes que ressaltou a capacidade “transcendental” do processo que lhe fez sentir: “um sentimento muito forte no meu coração de paz, felicidade e amor e passei isso para as pessoas à minha volta. Na escola, eu fiz uma atividade sobre o respeito com atletas de basquetebol. Eles tiveram a mesma experiência!” Outra educadora mencionou que “a vivência das posturas básicas para a criação de uma atmosfera positiva na escola, o clima de tranquilidade que se vivenciou durante toda a capacitação” foram os aspectos mais relevantes.

As outras duas formações foram para 75 estudantes de licenciaturas da Universidade Federal do Pará - UFPA que estagiavam em um projeto de extensão universitária denominado *Peregrinos da Paz*. As avaliações dos dois cursos foram unânimes em apontar as interações positivas entre eles como o aspecto mais importante. É emblemática nesse sentido, a afirmação de um dos jovens que ressaltou a importância “da convivência com o outro, de poder falar, ouvir, observar, interagir e partilhar experiências”.

Paulatinamente, os participantes passaram a se identificar com as sessões que lhes ofereciam experiências de introspecção, pois acessavam seus valores pessoais, uma vez que, na perspectiva de um dos grupos, “contribuiu para o aperfeiçoamento do conhecimento, enriquecendo as virtudes de cada um e melhorando as práticas, como um processo de auto-reflexão”, conforme concluiu um dos participantes. Isso

dissipou as poucas resistências e ressoou como uma mágica durante as oficinas de criação de atividades.

A segunda formação na UFPA foi também um momento de encontro com vários estudantes/educadores que haviam feito o primeiro curso. Estes compartilharam suas experiências em estágio supervisionado ou em escolas onde já trabalhavam, além de *Trabalhos de Conclusão de Curso* nos quais analisavam a efetividade da parceria *Peregrinos da Paz* e VIVE³.

Em 2006 o VIVE levou a cabo seis formações em parceria com o Centro Regional de Educação de Fortaleza, órgão da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Os cursos foram ministrados para 197 educadores (gestores e professores) de escolas públicas estaduais de Fortaleza.

As avaliações feitas pelos grupos apontaram como relevante o efeito positivo causado pelas interações harmoniosas e os momentos de reflexões pessoais. Uma das educadoras resumiu, através de sua avaliação, o sentimento expresso por quase todos os educadores que avaliaram as formações, ou seja, que os momentos mais proveitosos foram “os de relaxamento, as reflexões sobre a consciência de valores e os valores do educador, e a atmosfera de valores proporcionada por facilitadores e participantes”. Outra educadora mencionou que obteve “inúmeros benefícios ao ter vivenciado momentos de reflexão e crescimento como ser humano”. Sobre o que mais apreciou, acrescenta a mesma educadora, foi “o clima harmonioso e mágico das interações e da aplicabilidade da proposta do VIVE nas escolas”.

Outro aspecto mencionado pela maioria dos membros dos grupos foi a consciência e experiência dos facilitadores que contribuíram efetivamente para a constituição da atmosfera de valores vivenciada por eles.

Ao final do ano de parceria, um grupo de aproximadamente 25 escolas, cujos membros da gestão haviam participado dos cursos de formação, organizou uma feira de educação em valores humanos em quatro pólos da cidade, nos quais atividades desenvolvidas por estudantes foram expostas e apresentadas para a comunidade. Atualmente o Programa desenvolve cursos de formação e atividades de suporte e acompanhamento pedagógico para algumas dessas escolas.

O desenvolvimento de uma atmosfera de ensino e aprendizagem positiva faz parte da visão, dos princípios básicos e práticas do VIVE. Entende-se um ambiente positivo de aprendizagem como um espaço afetivo, respeitoso para o indivíduo aprender e desenvolver seu potencial máximo (TILLMAN, 2004, p. 80). Esse ambiente também é importante para os educadores desenvolverem uma percepção clara e acurada de suas próprias atitudes, comportamentos e emoções como uma ajuda para vivenciar seus próprios valores. Assim, eles podem encorajar outros a desenvolverem o melhor de suas qualidades pessoais, sociais e espirituais.

A atmosfera proporcionada aos educadores durante as formações é envolvente e revive o entusiasmo e a esperança. Ao levar as experiências vivenciadas para a sala de aula, a interação torna-se plena na medida em que educadores e educandos constituem o processo juntos.

Para criar essa atmosfera na sala de aula, é importante que o educador, ao adotar a proposta do VIVE, considere três aspectos: a aplicação de atividades com valores propostos pelo Programa ou criados de modo consoante com a sua metodologia; valores associados aos conteúdos curriculares e ao projeto político-pedagógico da instituição; e valores associados à realidade sociocultural dos estudantes.

Observamos que esta prática, quando feita de forma consistente e constante, leva à criação de um ambiente propício para relacionamentos respeitosos, cooperativos, compreensíveis e solidários. Há, portanto, um melhor reconhecimento do eu e do outro e os estudantes passam a lidar melhor com suas emoções de raiva, medo, vergonha e desenvolvem sua capacidade cognitiva e auto-estima.

A efetividade do VIVE está em considerar o indivíduo como o ponto de partida para uma educação ética. Para tanto, é necessário que os estudantes reconheçam seus valores. Contudo, isso não é possível sem a intersubjetividade, que cria empatia, compreensão, cooperação.

Temos observado que, para alguns estudantes, a prática de atividades com valores tem um efeito positivo imediato e passa a ser uma experiência constante e bem-vinda na sala de aula. Para outros, a princípio lhes parece estranho, mas logo as experiências de silêncio, calma e criatividade lhes envolvem e, mesmo os poucos que permanecem resistentes, logo são tocados pela atmosfera que paulatinamente é criada no ambiente.

Em doze anos de experiência com a aplicação do programa com estudantes de ensino fundamental e médio, temos constatado que os estudantes importam-se com valores e os desenvolvem quando em uma atmosfera apropriada. Eles também desenvolvem boas habilidades de relacionamentos interpessoais e criatividade que lhes são muito úteis no processo de aprendizagem, maior concentração e o reconhecimento, a aceitação e a prática de seus valores pessoais. Esteticamente, a qualidade das atividades escolares adquirem uma sensível melhoria. Aqueles que expressavam mais as habilidades linguísticas quebram seus medos e resistências e começam a prosperar e usar a criatividade através de outras linguagens. As oportunidades de explorar e vivenciar experiências pessoais e atividades diferentes são certamente fatores que interferem no desenvolvimento de outras inteligências.

É importante que as atividades com valores estejam intimamente conectadas com a realidade subjetiva e sociocultural dos estudantes e com os problemas mais emergentes do planeta. Nessa perspectiva, estaremos refletindo sobre conceitos e desenvolvendo habilidades propostas pelas diferentes disciplinas, bem como sobre acontecimentos e práticas do cotidiano. As lições de Paz *Imaginando um mundo pacífico e Um mundo de paz versus um mundo de conflito*, para estudantes de ensino fundamental inspiram-lhes a refletirem sobre as causas dos conflitos, bem como sobre ações individuais e coletivas que constituem relacionamentos pacíficos, em que tipo de sociedade eles gostariam de viver e como eles podem atuar no sentido de transformá-la.

A atividade sobre Respeito para jovens *Problemas mundiais* propõe uma reflexão em grupos sobre os problemas mundiais, os fatores que os causam, os anti-valores que estão por trás deles e que valores os líderes mundiais deveriam praticar para evitá-los. Algumas atividades sobre o valor Simplicidade trabalham o conceito de sustentabilidade e incentivam os estudantes a vivenciá-lo em contato com a natureza, ao pesquisar sobre a diversidade étnica do planeta, de seu país e comunidade.

Muitos educadores que trabalham com educação baseada em valores vêem nos conteúdos de suas disciplinas uma oportunidade singular para o entendimento cognitivo e efetivo dos valores. Dessa forma, eles estão, cotidianamente, proporcionando aos estudantes reflexões sobre temas como política, sociedade, cultura, ciência, arte e sua prática cidadã no mundo no qual vivem. Nessa perspectiva, o estudante pode fazer escolhas pessoais e sociais positivas ao desenvolver

³ Há belos relatos em: *Peregrinos da Paz: relatório de Atividades 2006-2007*. Belém: Gráfica UFPA, 2007. Consultar também www.peregrinosdapaz.ufpa.br.

interesse pela pesquisa científica, pela literatura ou envolver-se na reivindicação dos direitos de sua comunidade ou optar por atuar em movimentos ecológicos, direitos humanos etc.

Nossa experiência com o ensino de História tem sido na perspectiva de criar sempre a relação conhecimento/ética. Qualquer conteúdo pode ser uma oportunidade auspiciosa para os estudantes refletirem sobre o seu papel de sujeito histórico e sua atuação na escola, na comunidade e no mundo de forma que ajam e se relacionem inspirando paz, cooperação, tolerância, respeito etc. É fundamental uma reflexão ética/crítica sobre suas experiências de viver a história. Contudo, é igualmente importante a relação que há com as experiências históricas de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas. Sobretudo como esses sujeitos criaram formas de convivência fundamentadas na paz, justiça, respeito e compreensão.

Ao final do ano letivo sempre aplicamos um dos formulários de avaliação para estudantes, propostos pelo VIVE, de forma que possamos ter registradas as suas opiniões e sentimentos sobre as atividades com valores. O formulário é constituído de 12 questões que lhes inspiram a refletir sobre a expressão de seus valores, o compartilhar desses valores com os outros através de seus sentimentos, palavras, atitudes e relacionamentos. É digna de menção a unanimidade em concluir que todos entendem mais o valor da paz, que sabem mais como cooperar para um mundo melhor, que identificam melhor seus valores e reconhecem a importância deles para as suas vidas, que apreciam mais as qualidades positivas de seus colegas, que gostam mais da escola.

A criação de uma atmosfera de aprendizagem baseada em valores é uma parte integrante da educação fundamentada

em valores. Não é uma opção. É nessa perspectiva que o indivíduo aprenderá a ser, a conviver, a compreender, a tornar-se um cidadão comprometido com as mudanças que precisamos implementar em escala planetária. As conclusões supracitadas atestam algumas possibilidades dela ser tecida no cotidiano escolar; expressam a sua efetividade.

REFERÊNCIAS

BARROS, P. S. **Vivendo Valores na Educação**: para uma reavaliação do ethos escolar. Fortaleza, 2006 (mimeo).

_____. **Education, citizenship and spirituality**: A daily experience at classroom. Fortaleza, 2008 (mimeo).

DELORS, J et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2004. 288p. ISBN: 85-249-0673-1.

MORIN, E. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Peregrinos da Paz: relatório de Atividades 2006-2007. Belém: Gráfica UFPA, 2007.

SMOLE, Kátia C. S. **Múltiplas inteligências na prática escolar**. Brasília: Ministério da Educação/SED, 1999.

TILLMAN, Diane; COLOMINA, Pilar. Q. **Guia de Capacitação do Educador**. São Paulo: Confluência, 2004. 248p. ISBN 85-86448-19-2.

TILLMAN, Diane. **Theoretical Background and Support for Living Values**: An Educational Program. 2002. Disponível em: <<http://www.livingvalues.net/pdf/lvTheoreticalBackgroundandSupport.pdf>>. Acesso: 20 ago. 2007.

_____. **Atividades com Valores para Jovens**. São Paulo: Confluência, 2004. 248p. ISBN 85-86448-19-2.

CONCEPÇÕES E REFLEXÕES SOBRE A EMPREGABILIDADE

Daniel Romero

Mestre e Doutorando em Ciências Sociais pela Unicamp. Professor do Magistério Superior do CEFET-BA. Endereço: Rua Emídio dos Santos s/n. Barbalho. CEP 40301 015. Salvador, Bahia. E-mail: romeromab@yahoo.com.br

Rivailda Silveira Nunes de Argollo

Mestranda em Educação pela UFBA. Especialista em Avaliação pela UnB. Técnica em Educação do CEFET-BA. Endereço: Rua Emídio dos Santos s/n. Barbalho. CEP 40301 015. Salvador, Bahia. E-mail: riva_nunes@yahoo.com.br

A crise estrutural do emprego, ao largo da reorganização dos processos produtivos, transforma o papel de formar para a inserção no mercado de trabalho, no de preparar para a empregabilidade. A discussão aqui apresentada propõe uma análise desse termo, desmitificando a idéia relativa ao conceito que tende a responsabilizar exclusivamente o indivíduo pelas oportunidades de emprego que existem e não são preenchidas por falta de profissional qualificado. Nessa perspectiva, apresenta um panorama da empregabilidade, enquanto conceito e discurso ideológico, a fim de que seja possível aclarar as reflexões sobre o seu real significado e orientações às políticas educacionais.

Palavras-chave: Empregabilidade, emprego, qualificação.

INTRODUÇÃO

As alterações ocorridas nos campos socioeconômicos e políticos, nos processos produtivos e no papel do Estado, oriundas da metamorfose do capitalismo, necessárias a sua perpetuação e posição de controle, concretizam no plano ideológico o deslocamento da responsabilidade social para o plano individual.

Com a modernização e reorganização das empresas, mudam o conceito de segurança profissional, os processos de produção e o perfil dos profissionais necessário para atender tais mudanças. A crise estrutural do emprego, ao largo dos processos de precarização e flexibilização do emprego, transformam o papel de formar para a inserção no mercado de trabalho, no de preparar para a empregabilidade. Nessa perspectiva, a responsabilidade de estar empregado ou desempregado é repassada, exclusivamente, ao indivíduo.

A perspectiva acerca do termo empregabilidade depende do lugar de quem fala. Se tomarmos por base a posição de empresários, consultores e dirigentes de recursos humanos e governantes, há uma defesa da necessidade de novas habilidades e competências para a necessária inserção e manutenção no mercado de trabalho, como diferencial de competitividade para atender às exigências e demandas do mercado na disputa pelas vagas ofertadas. Similarmente, o discurso referente à empregabilidade, presente nos livros de bolso, que podem ser categorizados como de auto-ajuda na construção da receita para a carreira de sucesso, indica a capacidade do profissional em adequar-se às novas necessidades e à dinâmica dos novos mercados de trabalho. Nesse sentido, remete à capacidade de um profissional estar empregado, mais ainda, à capacidade do profissional ter a sua carreira protegida dos riscos inerentes ao mercado de trabalho.

A discussão aqui apresentada propõe uma análise do termo, a partir da visão de alguns pesquisadores e estudiosos da área de educação e trabalho, desmitificando a idéia relativa ao conceito que tende a responsabilizar exclusivamente o indivíduo pelas oportunidades de emprego que existem e não são preenchidas por falta de profissional qualificado.

Por outro lado, a realidade demonstra que as oportunidades de emprego não têm correlação direta com a formação profissional. Não se pretende negar a importância do papel da educação nas transformações vivenciadas pela sociedade. É fato que a educação configura-se como condição

necessária ao desenvolvimento pessoal e social, porém é fato, também, que não é condição suficiente para resolver os problemas sociais, a exemplo do desemprego estrutural. Ainda que houvesse uma elevação geral do nível de qualificação dos indivíduos persistiria o problema do desemprego.

Considerando essas concepções e o quão popularizado se tornou o termo 'empregabilidade' no discurso jornalístico e de outros interlocutores, para explicar as consequências da modernidade, passando a integrar um rol de palavras da moda, que orientam as ações do mercado, das políticas públicas educacionais e de forma subliminar, do próprio indivíduo, o texto pretende apresentar um panorama da empregabilidade, enquanto conceito e discurso ideológico, a fim de que seja possível aclarar as reflexões do seu real significado.

CONCEPÇÕES SOBRE O TERMO

Hirata (1997) explica a origem do termo empregabilidade como utilizado inicialmente nos estudos econômicos e históricos para uma definição de desemprego ou a 'invenção do desemprego' na Europa, com a separação entre os inaptos ao emprego e os trabalhadores regulares e eficazes. Ideologicamente, o conceito associa-se a uma política de seleção da empresa e implica em repassar a responsabilidade do êxito na contratação ao trabalhador. Não se reconhece que os fatores de ordem macro e meso econômicos contribuem diretamente para essa situação individual e atribuem o acesso ou não ao emprego à estrita vontade individual de formação.

Na opinião de Mattoso (2000), a empregabilidade expressa a responsabilização do indivíduo por seu emprego e desemprego. Configura-se numa tentativa de imputar riscos e responsabilidades aos mais fracos, atribuindo ao trabalhador o ônus da sua empregabilidade, por meio de formação profissional, requalificação. As ações de capacitações promovidas pelo Estado e empresas são importantes, mas incapazes, no sentido de gerar mais postos de trabalho.

Frigotto (2004) recorre a Moraes para apresentar uma noção ideológica sobre o significado da empregabilidade.

"é um conceito mais rico do que a simples certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver dentro ou fora da empresa. [...] Ela diz respeito a você como

indivíduo, e não mais à situação boa ou ruim, da empresa ou do país. É o oposto do antigo sonho da relação vitalícia com a empresa.[...] Empregabilidade é como a segurança agora se chama” (MORAES *apud* FRIGOTTO, 2004, p.197).

Para Teixeira (2002, p. 4), o surgimento do conceito empregabilidade traz no bojo o perfil do novo trabalhador num contexto de mundo globalizado, cujo cenário não tem espaço para “aquele tipo de empregado que chegava à empresa de calças curtas e aí desenvolvia sua trajetória profissional, ascendendo de posto a posto na escala hierárquica da empresa, até chegar o dia da aposentadoria”. Isto porque, trabalho e emprego passam a ser vistos como termos excluídos, onde trabalhar não significa ter emprego, onde o clássico contrato de trabalho cede lugar às formas flexibilizadas de contratação. Ambição, competitividade, criatividade, poder de crítica, capacidade de enfrentar desafios e resolver problemas são algumas características desse novo perfil de trabalhador. Numa síntese, o autor define empregabilidade como a capacidade, para além de conseguir um trabalho, uma condição necessária para o trabalhador se manter concorrendo a uma vaga num mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Empregabilidade apresenta-se como um conceito ideológico que propõe uma reconversão profissional e requalificação para atender às exigências do mercado globalizante e cada vez mais competitivo (FRIGOTTO, 2005). Complementando essa análise, recorremos a Forrester:

uma palavra que soa como nova e parece prometida a um belo futuro: “empregabilidade”, que se revela como um parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho (“como se troca de camisa”[...]). Mas, contra a certeza de ser jogado “de um emprego para o outro”, ele terá uma “garantia razoável” - quer dizer nenhuma garantia - “de encontrar um emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual” (FORRESTER, 1997, p.118).

O emprego com base segura e garantida, muitas vezes vitalício, dá lugar a uma contratação por tempo determinado, sem os direitos trabalhistas, o que possibilita a diversificação e o rodízio de profissionais. Esta prática só tem demonstrado vantagem para um dos lados – o dos contratantes, que têm à sua disposição uma legião de profissionais disponíveis para vender sua força de trabalho.

Para disfarçar a total incapacidade de gerar novos empregos, ou de restituir alguns, dos milhares já extintos, pela sua subordinação neoliberal e economocrata à pretensa inexorabilidade das leis do mercado e às globalizações planetárias, o governo tergiversa e divaga, nas ancas de uma nova palavra-conceito, chamada de “empregabilidade”. Quer dizer, nova desconsideração com o homem e seu trabalho, que é invenção e saber-fazer, cultura, enfim, perante o interesse da tecnologia que sempre se denomina “nova”. Empregabilidade quer dizer abdicação do saber, sucateamento cultural do saber do homem comum, perante a cultura das elites econômicas. A nova exigência insere-se na categoria vaga de produtos-atributos pela qual o trabalhador deve pagar para qualificar-se ao trabalho, ao suor e ao pão. (ALVES, 1998, p. C-3)

REFLEXÕES NECESSÁRIAS

No lugar do trabalhador especializado, surge o trabalhador polivalente, portador de conhecimentos teóricos, que faz uso da tecnologia, da criatividade para desempenhar não mais uma função, mas diversas atividades. Recentemente, numa reportagem sobre o mercado de trabalho, foram informados pelo Sistema Nacional de Emprego que, neste

ano, de mais de 1,5 milhão de vagas oferecidas, quase 800 mil não foram preenchidas. A maioria dos casos, por falta de qualificação. Mesmo para as vagas mais simples, os empregadores exigem cada vez mais dos candidatos. Por exemplo, a função de camareira, hoje, extrapola as atividades de arrumar e limpar, incluindo o fechamento das contas dos apartamentos, para o qual são necessários os conhecimentos de informática e exigência de maior escolaridade (É PRECISO, 2007). Esse relato reflete a polivalência utilizada pelas empresas para ampliar o ritmo e diminuir os postos de trabalho e a inversão da lógica capitalista imposta à sociedade onde o trabalhador se adapta, configurando-se único responsável pela sua inserção no mercado de trabalho.

Nas palavras de Teixeira (2002), o novo trabalhador não é mais um vendedor da sua simples força de trabalho – física e de trabalho manual, mas um profissional que vende capacidades cognitivas e intelectuais – conhecimentos. Além disso,

o mundo da empregabilidade é, assim, um mundo sem padrões e sem empregados, pois, nele, o trabalhador tornou-se um vendedor de idéias e de conhecimentos; um mundo onde, portanto, as pessoas acreditam que trabalham para clientes compradores de seus serviços e não mais para seus chefes (TEIXEIRA, 2002, p.7).

O cenário que se estabelece é de declínio e volatilização do emprego. Muda a relação entre capital e trabalho, na qual o clássico contrato de trabalho dá lugar a novas formas contratuais, que originam as prestações de serviços por trabalhadores autônomos.

Batista (2005), ao discutir as estratégias de reestruturação produtiva que incorporam a lógica da inovação tecnológica e da acumulação flexível, cuja orientação produtiva tem como fim a mudança do paradigma taylorista/fordista e a flexibilização do trabalho, debate sobre a empregabilidade:

Sob a redoma da empregabilidade abrigam-se tentativas de enfraquecer vínculos trabalhistas, precarizar o trabalho, reduzir a remuneração das forças de trabalho, aumentar a rentabilidade do trabalho (BATISTA, 2005, p. 5).

A ideologia da empregabilidade associa o investimento na qualificação à garantia de pleno emprego. Aos países subdesenvolvidos é difundida a idéia de que apenas o investimento no capital humano permitiria o seu desenvolvimento e aos indivíduos, a de garantia de melhores empregos e, conseqüentemente, mobilidade e ascensão social.

O discurso hegemônico afirma que a inserção dos países no processo de globalização e na reestruturação produtiva depende da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação. Para Frigotto (2005), trata-se de uma educação que desenvolva habilidades relacionadas ao conhecimento, atitudes e valores, ensejando as competências necessárias para a gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, finalmente para a empregabilidade, cujos parâmetros são pensados por organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e OIT e pelo setor produtivo específico do país.

Como afirma Gentili (2005, p. 78), os sistemas escolares expandiram-se como resultado da difusão da “promessa da escola como entidade integradora”, sendo considerados como uma forma poderosa de integração social, garantindo à pessoa o exercício da cidadania civil, política, social e, por conseguinte, econômica. No período áureo do capitalismo do pós-guerra, foi dada a ênfase na escolaridade como importante impacto de integração econômica da sociedade e como fator de desenvolvimento das pessoas, de acordo com a teoria do capital humano.

Esta teoria propunha forte participação do Estado na definição das políticas e no gerenciamento das verbas

destinadas ao sistema educacional. Desse modo, o Estado estaria contribuindo para o aumento da riqueza individual, pela inserção social, via emprego, e para a riqueza social com a melhoria da qualidade de vida em geral e dos padrões de consumo.

As políticas de educação para a formação técnico-profissional e formação continuada de qualificação e requalificação centradas na perspectiva de desenvolver habilidades básicas de conhecimentos, atitudes e gestão, com inserção de novas competências para a empregabilidade ignoram ou desprezam o fato de não haver oportunidades de empregos para tantos quantos se certifiquem.

É ilusão ou falácia a fala de organismos governamentais e financiadores de programas creditarem, exclusivamente, à educação como a fórmula rápida e duradoura de inserção dos indivíduos no processo de globalização e reestruturação produtiva como resposta ao desemprego.

Discutindo o papel dos processos educacionais que tratam especificamente dessas formações, segundo orientações do Banco Mundial, Frigotto (2005, p. 48) define como “produzir cidadãos que não lutem pelos seus direitos e pela desalienação no e do trabalho, mas cidadãos ‘participativos’, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos ao consenso passivo”.

Frigotto (2005) amplia a análise de que as propostas de educação e formação técnica assumem um sentido histórico efetivo se articuladas a uma nova visão de desenvolvimento e um novo sentido de trabalho, com a percepção do limite do desenvolvimento. Encerram-se em si mesmas, propostas que desvinculem o ideário das habilidades e competências para a empregabilidade de uma proposta democrática e pública de desenvolvimento que integre um projeto econômico, político e cultural associado à geração de emprego e renda.

O Estado, responsável por promover o desenvolvimento socioeconômico do país, isenta-se de criar políticas de emprego e renda, por meio da configuração de políticas e ações macro de um programa de desenvolvimento social, e transfere aos indivíduos a responsabilidade de adquirir competências e habilidades nos campos cognitivo, técnico, da gestão e inter-relacional para que se tornem competitivos e empregáveis. Nessa perspectiva, o desemprego é responsabilidade do próprio indivíduo que não busca se requalificar para se enquadrar aos requisitos do mercado ou criar oportunidades de geração de emprego por meio de oportunidades de auto-emprego no mercado informal ou com ações empreendedoras.

Segundo Gentili (2005), constata-se uma “desintegração da promessa integradora da escola” para aquilo que chamou de “privatização da função econômica da escola” decorrente do desenvolvimento capitalista e da redefinição do papel do Estado. A revalorização do papel econômico da educação pode ser traduzida pela mudança da lógica, voltada para necessidades e demandas de caráter coletivo, para uma lógica econômica privada, guiada pela ênfase nas competências e capacidades de cada pessoa, adquiridas por ela no mercado educacional, para ocupar uma posição no mercado de trabalho, qual seja, a empregabilidade.

A desintegração da promessa integradora implicou a construção de uma nova esperança, só que dessa vez muito mais arriscada para os indivíduos e com um custo social cuja evidência não expressava outra coisa senão a natureza estruturalmente excludente dos novos tempos: a empregabilidade (GENTILI, 2005, p. 89).

Nesse sentido, o autor constata que educar para o emprego leva ao reconhecimento de que se deveria educar

para o desemprego, tendo em vista as orientações educacionais na formação de um cidadão ao mesmo tempo polivalente, passivo, de competências flexíveis para disputar as possibilidades limitadas de inserção num mercado altamente seletivo.

Em nome da produtividade, competitividade e empregabilidade, as políticas e concepções estão formando cidadãos passivos, mascarando e escondendo a profunda violência ideológica de que o Estado cumpre seu dever se ofertar escola de qualidade. Assim, com o sentimento de dever cumprido, responsabilizam aqueles que não encontram emprego ou são excluídos do mercado de trabalho por incompetência pessoal, por não terem feito as escolhas certas. Em suma, as vítimas do sistema capitalista e excludente viram “alagozes” de si mesmas e reféns de seus próprios destinos (FRIGOTTO, 2005).

Estudos de Pochmann apontam que os empregos criados no Brasil são os mais desqualificados e de baixa remuneração, quando comparados na divisão internacional do trabalho. De outra forma, contrariando a lógica do capital humano, mais precisamente a lógica da empregabilidade, entre 1998 e 2001, a renda média dos trabalhadores caiu em 10,8%, ressaltando que quem mais perdeu foram os mais escolarizados (POCHMANN *apud* FRIGOTTO, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o termo empregabilidade está arraigado nos discursos e nas práticas de governantes e dirigentes de recursos humanos, faz-se premente a recorrência de um conceito ampliado que promova a integração de estratégias individuais e coletivas e redirecione a verdadeira responsabilidade pelos agentes do desemprego. Nesse sentido, Cortella (1997) esclarece que não se trata de um desafio lançado a cada indivíduo, isoladamente, mas de um desafio coletivo lançado à lógica do sistema produtivo, a todos os interlocutores envolvidos, assim a empregabilidade deve ser vista como:

uma construção social, evolutiva e dinâmica, e não uma atribuição isolada e exclusiva dos indivíduos; essa construção emerge atrelada a um outro requisito a cada instante mais demandado: a qualidade de vida e do trabalho como direitos substantivos (CORTELLA, 1997, p.22).

Corroborar-se com Frigotto (2004, p. 211) de que “a tese da empregabilidade é falsa e cínica”. Falsa porque a escola não tem capacidade de gerar emprego e o cenário que ora se apresenta é de crise profunda do desemprego e de recessão. Cínica porque disfarça a estrutura social geradora da desigualdade e transforma a vítima em culpada pela própria pobreza e baixa escolaridade.

Assim, o maior desafio é pensar acerca do tema sem vulgarizações ou generalizações que ocultem as verdadeiras causas de ordem conjuntural e estrutural concernentes às oportunidades de emprego. Foge do escopo deste trabalho promover um estudo mais aprofundado acerca das interdependências e relações que se estabelecem entre Estado, mercado e sociedade. Por outro lado, não se pode perder de vista as conjecturas que permeiam o termo e influenciam as relações do indivíduo com as instituições escolares, com o mundo do trabalho e com o outro, por meio das políticas educacionais e de geração de emprego, do desenvolvimento econômico e da competitividade. Cada vez mais pensar a relação Educação e Trabalho implica em ruptura com paradigmas circunscritos na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Orlando. Empregabilidade. **Jornal A Notícia**, Florianópolis, Caderno Anexo, Coluna Antena p. C-3, 03 abr. 1998. Edição 20.833. SC.
- BATISTA, Wagner Braga. **Trabalho, novas tecnologias da informação e educação continuada**. In: IX Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2005. Ponta Grossa, Paraná. 2005. Disponível em <http://www.fef.unicamp.br/sipc/anais9/artigos/mesa_debates/art30.pdf> Acesso: 27 nov. 07.
- CORTELLA, Mário Sergio. O mundo do trabalho: introdução. In: CASALI, Alípio et al. (orgs.). **Empregabilidade e educação**: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC, 1997.
- É PRECISO qualificação. Direção de Carlos Henrique Schroder. Reportagem de Ricardo Soares. Rede Globo. Disponível em <<http://jornalnacional.globo.com/Telejornais/IN/0,,MUL576151-10406.00-E+PRECISO+QUALIFICACAO.html>>. Acesso: 25 out. 07
- FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.
- FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (org). **Educação e crise no trabalho**: perspectivas de final de século. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-54.
- _____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (orgs.) **Juventude e sociedade**: trabalho, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.
- GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org). **Educação e crise no trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 76-99.
- HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: CASALI, Alípio et al. (orgs.). **Empregabilidade e educação**: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC, 1997.
- MATTOSO, Jorge. **O Brasil desempregado**: como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90.2. ed. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.
- TEIXEIRA, Francisco Jose Soares. **Empregabilidade**: passado imperfeito...caminhando para o futuro?. Belo Horizonte, 2002. Disponível em <http://www.fundacentro.gov.br/CTN/empregabilidade_seminário_mineral.pdf>. Acesso: 20 set. 2007.

Ricardo Torres Ribeiro

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Docente do CEFET-BA/Unidade de Ensino de Eunápolis. Endereço: Av das Américas, 687, Bairro Dinah Borges. CEP: 45.820-000. Eunápolis-BA. E-mail: ricardot.r@uol.com.br

O presente artigo é uma adaptação de um dos capítulos da dissertação de Mestrado em Educação, que envolveu a pesquisa sob o título “A Reforma da Educação Profissionalizante no Brasil (1995-2002): o caso CEFET-BA”. Analisa e propõe uma reflexão em torno do termo competência, identificando várias noções e percebe-a como eixo estruturador fundamental da reforma.

Palavras-chave: competência, educação profissional, qualificação.

INTRODUÇÃO

A educação profissional nunca esteve em tanta evidência e passando por tantas transformações como nos últimos 20 anos no Brasil. Vem se defrontando, desde a metade da década de 1990, com vários problemas e desafios, levando-nos a crer que existe uma relação entre os problemas e desafios atuais enfrentados pela formação profissional² e as recentes transformações no mundo produtivo. Partindo desse pressuposto, o governo federal, a partir de 1996, outorgou uma série de medidas, tendo em vista o desenvolvimento do que se denominou educação profissional.

O discurso governamental justificou a reforma da educação, tanto a profissional quanto do ensino médio, em virtude das mudanças no mundo do trabalho, nos anos de 1970. A partir de agora, a escola deveria se adequar melhor às imprevisibilidades da produção. Ao longo da implantação da reforma, a noção de competência acabou despontando como uma figura de destaque, um dos elementos definidores de adequação da educação no Brasil.

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

A noção de competência não é nova no uso comum atual ou no campo jurídico, mas vem ganhando um sentido especial. Originalmente era consagrada para designar a aptidão e o poder de uma instância para decidir ou julgar um fato e o direito das pessoas de exercer uma dada atividade profissional. No dicionário Larousse Comercial é datada da década de 1930. Posteriormente, aquilo que Touraine (*apud* TANGUY, 1997) definiu como “qualificação social”³ vai ser designado como competência nos anos de 1980.

Independente dos significados da noção de competência(s), convém assinalar que esta noção vem ocupando um lugar central no mundo atual, não se caracterizando como simples modismo. O termo aufere, cada vez mais, um tratamento científico com múltiplas significações e ganha materialidade própria nas mudanças que se efetivaram nas reformas educacionais no Brasil, ao longo dos anos de 1990.

Bitencourt (2005)⁴, em um levantamento sobre o

conceito de competência(s), elenca pelo menos 21 definições, com ênfases diferenciadas.

O enfoque, grosso modo, é centrado nas possibilidades de gestão do trabalho e muito divulgado no âmbito dos setores de recursos humanos nas empresas.⁵

No campo da educação, traz certo desconforto, isto porque é um termo fluido, plástico, polissêmico. Possui sentidos variados, “está no limite do senso comum [embora não popular] e do científico, e corre o risco de dar a qualquer proposição que a inclui uma aparência de cientificidade” (ISAMBERT-JAMATI, 1997, p. 133).

Marise Ramos (2002) identifica três filiações ou tendências analíticas presentes na origem e desenvolvimento da noção de competência(s): a) condutivismo, típico da década de 1960; b) psicologia cognitiva (mas ainda associada à primeira tendência), incorporando variáveis construtivistas e c) defesa da noção como algo novo e apropriado às transformações sócio-econômicas no contexto da produção flexível.

Não é preocupação deste trabalho aprofundar essas filiações. Fica aqui o registro das “classificações” da autora, mesmo correndo o risco de simplificações.

Temos então:

a) Condutivismo (*behaviorismo*) – competências se confundem com os objetivos em pedagogia, ao fim e ao cabo, desenvolvendo a noção de performance ou desempenho. Acaba apropriado pelo funcionalismo, pela lógica de associar um objetivo útil ao desempenho, seria a matriz hegemônica e fortemente presente nos EUA (vide autores: Bloom, Mager e McClelland);

b) Psicologia cognitiva – percebe-se a associação com a anterior, mas aponta-se como superação, em virtude de não fazer uma defesa absoluta da Pedagogia dos Objetivos. Deve-se controlar os excessos do behaviorismo (taxonomias intermináveis, excessivo fracionamento dos objetivos); preocupa-se com a mobilização dos conhecimentos diante de situações-problema ou complexas. Recorrem à idéia de “saberes em uso” (formado pelo saber teórico ou formalizado e saber prático). Apropriam-se de idéias e princípios presentes em Piaget, como a teoria da equilíbrio. A partir desta, haveria uma construtividade do conhecimento e as competências seriam as estruturas ou esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo e os saberes formalizados (vide autores: Malglaive, Perrenoud, Zarafian, Gonczi, Athanazou e Koch);

c) a competência seria algo novo, fruto das transformações no mundo do trabalho – enfatiza que o individual, autodesenvolvimento, perspectiva dinâmica, desempenho etc.

⁵ Alguns autores referem-se ao “modelo de competência”, dando ênfase à organização e gestão do trabalho nas empresas, a exemplo de Bitencourt (2005), enquanto “pedagogia das competências” associa-se a aspectos teórico-metodológicos para a prática pedagógica. Aqui são referidos indistintamente.

² A formação profissional visa essencialmente a aquisição de qualificações práticas e de conhecimentos específicos necessários para a ocupação de um determinado emprego ou de um grupo de empregos determinados.

³ A qualificação social é interpretada também como sinônimo de competência e “designa a capacidade mobilizada pelos indivíduos ao buscar a realização de uma atividade ou a resolução de problemas” (ARAUJO, 2000, p. 57).

⁴ Cf. Bitencourt (2005, p.21-23). A autora apresenta um quadro, em que estão dispostas *ad nauseam*, noções conflitantes ou aproximadas sobre “competência”, com ênfases diferenciadas, como: formação, comportamentos, aptidão, valores, resultados, estratégias, ações, interação, aprendizagem

indivíduo deve ter ou que, potencialmente, desenvolva a adaptabilidade. As perspectivas de emprego ou auto-emprego dependem, exclusivamente, de atributos individuais.⁶

Independente das filiações, a autora reafirma:

[...] a noção de competência é originária da psicologia do desenvolvimento, seja em sua vertente condutivista ou construtivista. O fenômeno que se processa atualmente, merecedor de atenção, é a apropriação socioeconômica dessa noção, conferindo à educação o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas, o que denominamos de “psicologização das questões sociais” (RAMOS, 2003, p. 95).

Já Araujo (2001) enfatiza as inspirações filosóficas que estão subjacentes na pedagogia das competências. Destaca o racionalismo, o individualismo e o pragmatismo.

No racionalismo estaria assentado um campo de idéias sobre o qual a aprendizagem e os procedimentos formativos poderiam ser racionalizados. Parte-se do pressuposto que as ações e comportamentos competentes podem ser descritos, detalhados, objetivamente observados, classificados, medidos. Haveria uma necessidade de parcelar as operações e decompor os atos humanos (especialmente no trabalho) numa seqüência lógica.

Assim,

na Pedagogia das Competências, o processo formativo é – racionalistamente – definido em termos de competências terminais a serem adquiridas ao final do curso, do ano, ou da formação, que são explicitamente e – racionalistamente – detalhadas e descritas em termos de saberes e ações e que devem ser avaliadas – também racionalistamente – através de critérios de desempenho previamente especificados (ARAUJO, 2001, p. 47).

A presença do individualismo é posto de maneira vaga, mas é possível identificar nos argumentos uma suposição da individualização na formação, nas avaliações e nas propostas que enfatizam itinerários formativos a cargo das pessoas, como uma construção pessoal, e são colocadas como atributos dos indivíduos.

No pragmatismo (ou neopragmatismo) estão presentes as idéias que postulam que a educação deve se pautar pelo objetivo útil, adaptabilidade, ajustamento do indivíduo, busca por produzir aprendizagens úteis na medida que são significativas.⁷

É sintomática também, a observação de que:

Por ser exageradamente utilizado, o termo competência passou a provocar numerosas confusões. Por exemplo, diz-se que o fato de ter conhecimentos, técnicas ou capacidade de gestão não significa ser competente. Além disso, fala-se em “mobilizar competências”; no entanto, ao mesmo tempo, afirma-se que a competência não reside nos

⁶ Araujo (2001, p. 102-103) procura focar, em primeiro lugar, os pressupostos ou fundamentos filosóficos que estão presentes no modelo de competência, para depois abordar as tendências da psicologia (condutivista ou behaviorista e construtivista). Mas interpreta-os, acrescentando o funcionalismo como abordagens ou linhas metodológicas que tem servido às experiências de desenvolvimento de competências, (seguindo por opção didática de exposição do tema, a classificação de Mertens e por ser quase consensual entre os interlocutores do modelo de competência). Ao fim e ao cabo, as análises de Araújo e Ramos (2001, 2002) se aproximam e se complementam. A aparente imprecisão ou despreocupação de Ramos quanto aos pressupostos filosóficos é porque considera mais importante as variações metodológicas, visto que possíveis variações filosóficas ou políticas presentes nas atuais concepções sobre competência, no fundo remetem ao mesmo objetivo: controle e eficiência social para o mundo capitalista (RAMOS, 2003, p. 95). Será possível, então, como questiona esta autora, uma apropriação da noção de competência, tomando como fundamento teórico o pensamento crítico-dialético?

⁷ Não é necessária, na interpretação de Araújo, uma relação coerente entre alguns princípios do racionalismo e do pragmatismo. Embora aparentemente antagônicas, na pedagogia das competências existe um esforço de compatibilizar ou combinar um ideário racionalista e o pragmatista. (ARAUJO, 2001, p. 42).

recursos, mas na mobilização desses recursos. Por outro lado, ela é considerada “saber integrador no contexto da ação”, porque insiste nas condições de aplicação e em sua natureza combinatória. Esses novos significados mudam o sentido inicial da noção de competência elaborada por Chomsky.⁸ Logo, como poderíamos chegar a uma definição operacional? (DOLZ; OLLAGNIER, 2004, p. 11).

Interessante é observar o que a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC), na fala do seu secretário, à época, explicitava: “Entendemos por competência os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor, que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, ou seja, um saber-fazer” (BERGER FILHO, 1998, p. 8).

Uma implicação importante da noção de competência é a obrigatoriedade de se explicitar as competências definidas no perfil profissional de conclusão de determinado curso, nos históricos escolares. Ao fim e ao cabo, pressupõe-se que o aluno formado no curso técnico receberá a comprovação das competências profissionais obtidas.

Encontramos uma contradição, por várias razões. Em primeiro lugar, todos os processos avaliativos ou de certificação se apóiam, necessariamente, na figura do avaliador, portanto, não eliminam a subjetividade, questão que os defensores das competências se esforçam ou dizem superar, numa pretensa objetividade de caráter neutro, especialmente em situações de instabilidade e heterogeneidade dos processos de produção.

Em segundo, dizer que um aluno comprova uma dada competência através da sua certificação, não significa, necessariamente, que o mesmo mobilizará tais competências, seus conhecimentos, habilidades, capacidade de comunicação etc., em uma situação de trabalho, para o qual fora preparado anteriormente, nem que poderá transferi-la a outras situações diferentes de trabalho. Encontramos, então, um problema fundamental para a pedagogia das competências: “a necessidade de formar uma capacidade real, comprovada e validada por situações de trabalho antes do tempo efetivo de trabalho” (ARAUJO, 2001, p. 76).

Os discursos em torno da “competência” ganham materialidade a partir do momento que esta é analisada como ordenadora, tanto das relações de trabalho, como também das relações no campo educativo. Formam-se discursos de intervenção social e ações de (re)produção de práticas sociais e passam a ser termo de referência para redefinições de políticas educacionais e para a gestão e formação de recursos humanos nas empresas, dando sustentação à reforma da educação no Brasil.

A REFORMA

O discurso governamental da Reforma da Educação

⁸ A noção de competência ganha um caráter científico a partir do debate em torno das teorias de Chomsky, mas na **área da Linguística**. A competência aqui está configurada como aquilo que o sujeito pode realizar idealmente, graças ao potencial biológico. Possuiríamos uma estrutura no cérebro ou um órgão inato (diga-se de passagem, a sua existência e propriedades nunca legitimadas cientificamente) que nos dá a capacidade ideal de disposição de linguagem (é inata e universal); por oposição vem a noção de desempenho relacionada com o comportamento observável, quando, por exemplo, dominamos uma língua – que se realiza por meio de desempenhos concretos, dependem da memória e são limitados ou condicionados por fatores comportamentais e socioculturais –, os quais não podem ser reduzidos à competência por não possuir um caráter ideal e esta, portanto, é inobservável de forma absoluta (BRONCKART, DOLZ, 2004, p. 33). Existem outras apropriações das idéias de Chomsky como em J. Cambon, em que “competência é o conhecimento possuído pelo locutor da língua que ele fala, e performance corresponde ao emprego efetivo dessa língua em situações concretas” (ISAMBERT-JAMATI, 1997, p. 117).

Profissional, na época do governo Fernando Henrique Cardoso, salientou que a atual reestruturação produtiva tem colocado a necessidade de se romper com os paradigmas tayloristas e fordistas, modificando a divisão técnica do trabalho, a distribuição da produção entre as diferentes unidades produtivas e as próprias atividades executivas.

Em contrapartida, essa reestruturação está presente na própria ordem sócio-econômica e política que envolve a contradição capital-trabalho (ARANHA, 1999; FRIGOTTO, 1994; SALERNO, 1994).

Não se trata apenas de transformações tecnológicas *stricto sensu*; novos métodos de gestão têm elevado os níveis de produtividade e de competitividade nas empresas capitalistas.⁹ Essas consistem na combinação de novas técnicas gerenciais com equipamentos cada vez mais sofisticados, para produzir mais, com “zero defeito” (evitando desperdício e gastos excessivos) e com menos mão-de-obra.

O “modelo japonês de produção”, como também é denominado, acaba com a tradicional hierarquia gerencial, e exige uma maior qualificação da mão-de-obra que agora deverá realizar tarefas em equipe. A qualificação aqui é especificada como “a capacidade de realização das tarefas requeridas pela tecnologia capitalista”. Mas não só isto, como também “capacidade da força de trabalho em realizar as tarefas decorrentes de um determinado patamar tecnológico e de uma forma de organização do processo de trabalho, onde novos atributos são agregados à qualificação e novas hierarquias são estabelecidas” (BRUNO, 1996, p. 92).

As palavras de ordem em relação ao mundo do trabalho e que dizem respeito à qualificação do trabalhador são: flexibilização, polivalência, integração, dentre outras. Porém, esse “modelo” não se aplica unidimensionalmente para todos os tipos da realidade produtiva. As variáveis tecnológicas e gerenciais não são independentes e estão intimamente ligadas às relações sociais. Em outras palavras, suas aplicações dependem dos regimes políticos dos países, das tradições culturais, da capacidade de organização e luta dos trabalhadores, provocando impactos sociais diferenciados e as mais diversas adaptações (FALABELLA, 1988; SCHMITZ, 1988).

O que se verifica, segundo Gorender (1997), é a fusão de elementos heterogêneos ou a “miscigenação” de sistemas diferentes. A própria integração, para Neves (1994), é vista como princípio taylorista-fordista, visando a eliminação dos “tempos mortos” no processo produtivo.

Os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEP), enfatizam sobremaneira que, no rastro do que estaria ocorrendo de forma generalizada nos países avançados, desde a década de 1970, o Brasil dos anos de 1990 estaria experimentando mudanças significativas no âmbito do trabalho, estabelecendo uma questionável dicotomia entre tecnologias, processos de produção e de organização do trabalho vigentes. De um lado, nas empresas de cunho taylorista-fordista e, de outro, nas de natureza integrada e flexível (FERRETTI, 1999).

As diretrizes não levam, na devida conta, as contribuições da sociologia do trabalho que destacam a heterogeneidade e diversidade observada entre países, ramos produtivos, setores de produção e empresas quanto ao emprego de tais inovações e quanto ao sucesso obtido em decorrência de sua implantação, como indica Salerno (1991; 1994).

⁹ É bom lembrar que, embora se esteja verificando uma recuperação na economia mundial, os ganhos de produtividade ainda estão longe de alcançar os patamares atingidos pelo padrão de desenvolvimento dos “anos dourados” do capitalismo (MATTOS, 2001; BOLAÑO; MATTOS, 2004).

Existe uma supervalorização do componente “desenvolvimento da ciência e tecnologia” como motor das mudanças em curso, indicando um determinismo tecnológico como razão explicativa, provocando mudanças nas demandas em termos das qualificações não apenas dos operários como também dos setores responsáveis pela administração (FERRETTI, 1999).

A simples posse de saberes e habilidades, ou, como quer a nomenclatura do discurso oficial, “competências e habilidades”, não responde às necessidades de qualificação para o mundo do trabalho.

De acordo com Ferretti, as DCNEP

estabeleceram a relação entre a formação escolar e o sistema produtivo de forma tão intensa e direta, pela via do “modelo de competências”, cujo desenvolvimento se torna o objeto central de preocupações, que é difícil distinguir entre vínculo e subordinação, mesmo quando se trata da cidadania e dos princípios orientadores de ambas: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade (FERRETTI, 1999, p.6).

Estas considerações nos obrigam a discutir com um pouco mais de aprofundamento o “modelo de competências”, pois ele se afigura como a efetiva pedra de toque das diretrizes curriculares do ensino médio e do ensino técnico.

Não basta dizer que

a nova base tecnológica demanda mais educação geral, desenvolvimento de “capacidades abstratas”. Se o capital se constituir no sujeito definidor dessas capacidades abstratas, teremos [...] uma perspectiva de multi-habilitações, de uma formação polivalente; continuará, todavia, uma formação seletiva, fragmentária, pragmática e produtivista (FRIGOTTO, 1994, p. 51).

Segundo Hirata (1994), o modelo de competências não é uma construção originária do campo da educação, mas dos negócios, o que reforça a leitura de que as reformas recentes no ensino médio e no técnico implicaram decisões que tendem a privilegiar os interesses de um setor social e não da sociedade como um todo.

Por outro lado, o modelo de competências não avança em relação ao estreito conceito de qualificação, entendido aqui numa perspectiva funcionalista proposta pelo capital, como aponta Bruno (1996). Antes, o confirma, na medida em que apenas substitui denominados atributos pessoais dos trabalhadores por outros.

Grosso modo, o modelo de competência apela para a subjetividade e individualidade do trabalhador, para a sua capacidade de comunicação, interação, capacidade de trabalho em equipe e em mobilizar recursos cognitivos e atitudinais para fazer frente aos inconstantes problemas que surgem em situação de trabalho, dentro do contexto de reestruturação produtiva.¹⁰

Pode ser que os atributos atuais sejam mais “nobres”, referindo-se menos ao trabalho manual e mais ao intelectual, embora sempre se deva estabelecer a distinção entre simbólico e intelectual, uma vez que determinadas atividades, hoje solicitadas a alguns trabalhadores, não são manuais, no entanto, nem por isso podem ser ditas intelectuais, se quisermos significar mais que a habilidade de manipular símbolos (FERRETTI, 1999).

Marise Ramos (2002) assinala para a constituição de uma “pedagogia das competências”,¹¹ na qual se parte de

¹⁰ Convém assinalar, como desdobramento, o modelo de competência associado ao discurso da empregabilidade, de que o trabalhador deva estar sempre apto a ser “empregável”, “deva aprender a aprender”, para fazer frente às inconstantes oscilações do mercado de trabalho, dado o caráter “flexível” da produção e aos problemas do desemprego estrutural (Cf. nota 13).

¹¹ Faremos aqui apenas a referência que o discurso em defesa das “competências” reatualiza a Teoria do Capital Humano como instrumental

situações concretas, recorrendo-se às disciplinas, na medida das necessidades requeridas, por uma situação de trabalho. Essa pedagogia, da forma como é proposta, reforça a ideia de que tem mais a ver com os interesses da produção do que com a autonomização dos alunos, não obstante os discursos que sugerem que a “nova” educação produzirá os futuros trabalhadores, não só com os “novos atributos” (o apelo ao *saber-ser*),¹² de acordo com uma produção flexível, como também aqueles que contribuiriam para que viessem a se tornar cidadãos.

Ramos (2002) defende a ideia que as transformações atuais no capitalismo produzem um deslocamento conceitual do modelo de qualificação para a noção de competência, e que é preciso compreender, independente de oposições conceituais, o discurso sobre a “pedagogia das competências” como parte do conceito mais amplo de qualificação como construção e relação social.

Isto nos obriga a conceber a dimensão social da qualificação profissional,

como sendo um processo e um produto social, que decorre, por um lado, da relação e das negociações tensas entre capital e trabalho e, por outro, de fatores socioculturais que influenciam o julgamento e a classificação que a sociedade faz sobre os indivíduos e suas qualidades relativas ao trabalho (FERRETTI et al. 2003, p. 158).

O modelo de competência pode ser analisado não só como ordenador das relações de trabalho, como também ordenador das relações educativas. Entretanto, se podemos aceitar essas postulações em tese, pois se percebem movimentos nessa direção, a incorporação da competência como elemento regulador das relações sociais, tanto no trabalho quanto na educação, é ainda incipiente e contraditória (FERRETTI et al., 2003).

Convém assinalar que no bojo da crise do Estado de Bem Estar Social e a emergência da acumulação flexível de capital na década de 1970, especialmente na Europa, a noção de competência quer por em cheque o conceito de qualificação.

Existe aqui uma certa confusão. Primeiro apreende-se que a qualificação, identificada exclusivamente com requisitos necessários para ocupação de um posto de trabalho, não teria mais um lugar privilegiado dentro dos interesses empresariais. Portanto, o modelo de competência (ou competências) seria mais adequado à flexibilidade, por organizar “currículos flexíveis” em áreas profissionais de caráter mais abrangente, superando o formato rígido da qualificação típica do modelo taylorista-fordista de produção. Em segundo, esquecem de analisar que a estruturação das qualificações na Europa, principalmente, embora tenha como referência o posto de trabalho, não estava presa apenas a esse elemento, pois dependia de acordos e negociações coletivas entre trabalhadores, empresários e agentes do Estado, abrindo o espaço para o que já indicamos sobre a dimensão social da qualificação.

Nesta concepção,

a inserção do trabalhador na estrutura de ocupações aparecia como resultado da regulação social que as negociações coletivas e o Estado exerciam sobre a contratação e uso de força de trabalho pelas empresas. Esse processo possibilitava, por outro lado, o estabelecimento de

teórico das políticas públicas, o qual vai sustentar a reforma da educação no Brasil.

¹² No relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, existem orientações indicando quatro necessidades de aprendizagens no novo milênio: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”. Estas foram incorporadas pelos Pareceres, tanto do Ensino Médio quanto da Educação Profissional, traduzidas em três princípios: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade (RAMOS, 2002, p. 131).

qualificações básicas que eram associadas a cada posto de trabalho. E, portanto, a qualificação representava um resultado de democratização do processo de trabalho, ao refletir a estruturação dos sistemas nacionais de relações de trabalho e, por consequência, de um controle social sobre o uso privado da força de trabalho pelas empresas. Ademais, esse processo agia sobre a mobilidade dos trabalhadores nas estruturas ocupacionais, tornando as carreiras profissionais um sistema construído no espaço social, restringindo o poder das empresas em defini-las de maneira autônoma (FAVEREAU, 1988 *apud* DEDECCA, 1998, p. 273).

Dentro desse processo de regulação é que se estabelecia não só as qualificações, mas historicamente estruturaram-se os mercados e as relações de trabalho com políticas de inserção social e direitos trabalhistas.

Seguramente este não é o caso do Brasil. O nosso mercado não incorporou elementos mais democratizadores, como a experiência européia, e não provocou a construção mais ampla de uma estrutura estável do mercado de trabalho, muito menos a qualificação da força de trabalho de forma mais equânime no plano nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mesmo tempo em que o discurso sobre competência ganha existência material – o som, a impressão no papel, uma marca sobre uma superfície, tornando-o perceptível –, o conforma no espaço e no tempo. Apresenta-se numa forma discursiva de intervenção social e de (re)produção de práticas. As ideias e noções sobre o modelo de competência ligam-se às práticas sociais que elas fundamentam.

Assim, ao longo da Reforma, as escolas de educação profissional adaptaram nos seus planos de curso, em maior ou menor medida, os princípios e recomendações contidos de forma difusa (e muitas vezes dúbias), nos documentos oficiais que propagandeavam a noção de competência.

Deve-se perguntar que condições efetivas tiveram as escolas técnicas e o CEFET-BA, em particular, em formar os profissionais polivalentes¹³ e sofisticados, com habilitações profissionais que se caracterizariam como grandes blocos ou áreas profissionais, na medida em que o conhecimento orgânico que essa formação exige, parece pouco compatível com a concepção implícita na estrutura modular que toma tal conhecimento como o resultado do somatório de várias habilitações específicas, que poderão ser certificadas em diferentes escolas? Ou se pretende a homogeneização de todas elas?

O discurso governamental reatualizou as discussões que, nas décadas 1960-1970, apontavam para a histórica dicotomia entre formação técnica, destinada para a educação dos filhos dos trabalhadores, e formação propedêutica, destinada para as “*elites condutoras do país*”. Tal dicotomia, na educação profissionalizante, tem sua origem desde o século XIX e, ao longo da História do Brasil, aprofundou-se ao sabor das disputas e dos projetos políticos envolvidos com a temática da educação (FERRETTI; MADEIRA, 1992).

Assim, o modelo de competência contido nos discursos e nas regulamentações oficiais relativos à reforma da educação profissionalizante no Brasil reafirmou a histórica dicotomia entre ensino profissional e educação geral, associado agora ao discurso da empregabilidade,¹⁴ como

¹³ A ideia de polivalência é entendida aqui como a capacidade do trabalhador de se mostrar funcionalmente flexível, também denominado de multifuncionalidade. (ARANHA, A.; MACHADO, 2000, p. 254).

¹⁴ Diz respeito à capacidade potencial do trabalhador de ser inserido e permanecer no mercado de trabalho. Encerra uma grande polêmica, pois

norteador da oferta de cursos profissionalizantes e a existência de dois sistemas de ensino que podem ser articulados ou não.

Promoveu uma mudança significativa (e poderíamos arriscar dizer irresponsável), especialmente na rede federal de educação tecnológica, baseada na noção de competência, mesmo reconhecendo, explicitamente, como faz os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, o termo polêmico. Muito mais que polêmico, não é consensual nem entre os defensores de tal modelo, e é criticado por alguns autores por carecer de fundamentação científica em alguns momentos.¹⁵

Ao contrário do que os documentos legais que regulamentaram a Reforma da Educação Profissional afirmam, podemos considerar que a organização curricular proposta esvazia e perde o sentido dos conteúdos disciplinares. Isso porque visa, exclusivamente, o saber instrumental, restrito às condições imediatas do seu uso dentro do processo produtivo. O agravante é que pairam muitas dúvidas quanto à possibilidade de que o saber instrumental é de fato garantido.

Independente de mudanças pontuais, Silva (1992, 1996) considera que a relação entre educação e trabalho vem adquirindo um novo foco com as recentes discussões relativas ao impacto sobre a educação, resultante da introdução das novas tecnologias e novos métodos de gestão no processo de trabalho, ótima ocasião para recolocar, como questão central, a relação entre a divisão social do trabalho e as divisões educacionais.

O autor aponta que as dificuldades das análises frequentemente feitas sobre os efeitos das novas tecnologias sobre o processo de trabalho e, derivadamente, sobre a organização do sistema educacional e do currículo deve-se, principalmente, à falta de uma perspectiva estrutural sobre as relações entre educação e produção.

Desta forma, não podemos mais reduzir toda a escola a um “aparelho ideológico do Estado”, e todo professor a um funcionário da ideologia. No interior do mesmo pensamento “burguês”, de onde procede a moderna dominação ideológica, encontram-se os elementos da crítica que, se levado a fundo, podem desenvolver a reflexão sobre a natureza e as implicações de sua historicidade e, no limite, revelar certas contradições implícitas da educação.¹⁶

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Competência. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Eds.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

_____. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001. 207 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

muitas vezes se prende a uma promessa de integração do trabalhador no sistema produtivo apelando para o papel da educação como elemento para potencializar a inserção em uma atividade produtiva, desconsiderando o caráter competitivo e restrito do próprio mercado (EVANGELISTA; MACHADO, 2000, p. 141).

¹⁵ Isambert-Jamati (1997, p. 133) sugere que a noção está no limite do senso comum e do científico, e seu uso excessivo, “inflacionado”, “corre o risco de dar a qualquer proposição que a inclui uma aparência de cientificidade”.

¹⁶ Foram essas questões que dizem respeito ao esforço de institucionalização da noção de competências no espaço do CEFET-BA, que nortearam a pesquisa, nos cursos: *Técnico na área de Construção Civil com Habilitação em Edificações* e *Técnico na área de Turismo & Hospitalidade com Habilitação em Meios de Hospedagem*, na Unidade de Ensino de Salvador (RIBEIRO, 2007).

ARANHA, Antônia; MACHADO, Lucília. Polivalência. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Eds.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

ARANHA, Lúcia. Educação e trabalho no contexto da terceira revolução industrial. São Cristóvão: UFS, 1999.

BERGER FILHO, R. Formação baseada em competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica. V Congresso de Educação Tecnológica dos Países do Mercosul, Pelotas, 16.set.1998. (Mimeografado).

BITENCOURT, C. Gestão de competências e aprendizagem nas organizações. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

BOLAÑO C.; MATTOS, F. Conhecimento e informação na atual reestruturação produtiva: para uma crítica das teorias da Gestão do Conhecimento. In: Datagramazero. **Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, artigo 3, jun. 2004. Disponível em <<http://www.dgz.org.br>>, Acesso: 13/05/2006.

BRASIL. **Educação Profissional: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico: introdução**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 16, de 16 de novembro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. MEC. SEMTEC. PROEP. **Educação Profissional: legislação básica**. 5a. ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 04, de 26 de novembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. MEC. SEMTEC. PROEP. **Educação Profissional: legislação básica**. 5a. ed. Brasília: MEC, 2001.

BRONCKART, J.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Orgs.). **O enigma da competência na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

DEDECCA, C. Emprego e qualificação no Brasil dos anos 90. In: OLIVEIRA, M. (Org.). **Reforma do Estado & políticas de emprego no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 1998.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In: _____. (Orgs.). **O enigma da competência na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

EVANGELISTA, Janete; MACHADO, Lucília. Empregabilidade. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Eds.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

FALABELLA, G. Microeletrônica e sindicatos: a experiência europeia. In: SCHMITZ, H, CARVALHO, R. Q. (Orgs.). **Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional**. São Paulo: Hucitec, 1988.

FERRETTI, Celso J. Comentários sobre o documento Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico MEC/CNE. São Paulo: [s.n.], 1999. (Mimeografado).

_____. et al. Escola e fábrica: vozes de trabalhadores em uma indústria de ponta. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 155-188, mar. 2003.

_____.; MADEIRA, Felícia. Educação/Trabalho: Reinventando o passado?, **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 75-86, fev. 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora: politécnica, polivalência ou qualificação profissional? In: FRIGOTTO, Gaudêncio. et al. **Trabalho e educação**. São Paulo: Papyrus, 1994. (Coletânea CBE).

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho, **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 29, p. 311-361, jan./abr. 1997.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista *L'Orientation scolaire et Professionnelle*: da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997.

MATTOS, F. A. M. Transformações nos mercados de trabalho dos países capitalistas desenvolvidos a partir da retomada da hegemonia americana. 2001. Tese (Doutorado em Economia)- Instituto de Economia, UNICAMP, Campinas, 2001.

NEVES, Magda de Almeida. Mudanças tecnológicas e organizacionais e os impactos sobre o trabalho e a qualificação profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. et al. **Trabalho e educação**. São Paulo: Papyrus, 1994. (Coletânea CBE).

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273c.htm>>, Acesso: 26/05/2006.

_____. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? – relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, jan. 2003.

RIBEIRO, Ricardo Torres. **A reforma da educação profissionalizante no Brasil (1995-2002): o caso CEFET-BA**. 2007. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2007.

SALERNO, Mário Sérgio. **Flexibilidade, organização e trabalho operatório: elementos para análise da produção na indústria**. Tese (Doutorado) – Departamento de Engenharia de Produção, Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, 1991.

_____. Produção integrada e flexível e processo operatório: notas sobre sindicatos e a formação profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. et al. **Trabalho e educação**. São Paulo: Papyrus, 1994. (Coletânea CBE).

SCHMITZ, H. Automação microeletrônica e trabalho: a experiência internacional. In: SCHMITZ, H; CARVALHO, R. Q. (Orgs.). **Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. Educação e produção: conexões e relações. In: SILVA, T. Tadeu da. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

TANGUY, Lucie. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997.

A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DO ENGENHEIRO PARA SUA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Maria Aparecida da Silva Modesto

Mestre em Pedagogia Profissional. Especialista em Instrumentação, Automação, Controle e Otimização de Processos Contínuos. Graduada em Engenharia Química. Doutoranda em Ciências da Educação. Professora do Magistério Superior do CEFET-BA. Endereço: Rua Emídio dos Santos s/n. Barbalho. CEP 40301 015. Salvador, Bahia. E-mail: aparecidam@cefetba.br

Antônio Clodoaldo de Almeida Neto

Mestre em Administração. Especialista em Gestão pela Qualidade. Especialista em Planejamento de Sistemas Energéticos. Graduado em Engenharia Elétrica. Professor do Magistério Superior do CEFET-BA. Endereço: Rua Emídio dos Santos s/n. Barbalho. CEP 40301 015. Salvador, Bahia. E-mail: clodoaldo@cefetba.br

Na atual perspectiva do mercado de trabalho, a educação assume importância fundamental para a inserção do engenheiro na vida profissional, atualmente, cada vez mais complexa. O mundo do trabalho tem exigido do profissional uma formação enfatizando o aspecto generalista, visando a solução de problemas dos mais variados tipos, no menor tempo possível. Neste contexto, este artigo discute a importância da multidisciplinaridade na formação do engenheiro, preocupando-se com sua inserção no mercado de trabalho.

Palavras-chave: multidisciplinaridade, ensino de engenharia, formação do engenheiro.

INTRODUÇÃO

A era contemporânea apresenta um cenário de reestruturação da economia mundial a partir da rápida e dinâmica emergência de novas tecnologias baseadas na microeletrônica, na nanotecnologia, na informática, nos novos materiais, na biotecnologia, com drásticas alterações em vários campos da vida social, do comportamento interpessoal a novas práticas de gestão, revelando inéditos impactos de natureza econômica, política e social.

A mudança do paradigma mecânico tem atingido sobremaneira o mundo do trabalho que, sob pressão constante, vem buscando novas vias, seja repensando o papel da inserção social, ou buscando efetivamente um aproveitamento maximizado das potencialidades profissionais. Dessa forma, a nova ordem mundial exige também uma reformatação daquelas áreas meios – como é o caso da educação – como instrumento capaz de resgatar e transformar um espaço laboral exaurido pelo sistema econômico mundial vigente.

A inserção do engenheiro no atual mercado de trabalho se torna cada vez mais complexa. A rapidez com que o mundo moderno vem evoluindo tem como chave mestra a velocidade com que as informações são transmitidas. Devido a essa velocidade, dois itens são fundamentais na formação deste profissional: a necessidade de conhecimentos extracurriculares e a formação de equipes multidisciplinares (SHIGA, 1991).

Segundo Piaget, *apud* Menezes (2008), a multidisciplinaridade ocorre quando "a solução de um problema torna necessário obter informação de duas ou mais ciências ou setores do conhecimento sem que as disciplinas envolvidas no processo sejam elas mesmas modificadas ou enriquecidas". A origem da multidisciplinaridade encontra-se na idéia de que o conhecimento pode ser dividido em partes (disciplinas), resultado da visão cartesiana e depois cientificista na qual a disciplina é um tipo de saber específico e possui um objeto determinado e reconhecido, bem como conhecimentos e saberes relativos a este objeto e métodos próprios. Constitui-se, então, a partir de uma determinada subdivisão de um domínio específico do conhecimento.

Neste contexto, o mercado de trabalho tem exigido uma formação mais generalizada, para que, em curtos intervalos de tempo, o profissional seja capaz de solucionar problema dos mais variados. Uma formação adequada para o engenheiro do futuro é efetivamente realizada através de uma formação básica bem fundamentada, enfatizando a dimensão generalista. Um perfil flexível, capacidade gerencial e adaptação em novos habitats, além de uma ênfase mais humanista, exigem ainda elementos complementares em seu currículo, tais como: conhecimento de línguas, informática, evolução da ciência, aspectos econômicos, administrativos, políticos, relacionais e culturais, em múltiplas dimensões.

No que concerne às engenharias, constata-se uma crise sem precedentes, em consequência da globalização, do crescimento econômico mundial e do país, diante da fragilidade do sistema educacional em preparar um profissional apto para fazer frente às mudanças tecnológicas em curso. Pode-se constatar que os cursos de graduação em engenharia no Brasil, da forma como estão estruturados, não reúnem, na sua quase totalidade, condições para capacitarem, por exemplo, engenheiros nas novas áreas de mecatrônica, mecânica de precisão, química fina, metalurgia de ligas leves, nanotecnologia, gestão da qualidade, bioengenharia, entre outras. Torna-se necessário, portanto, uma mudança significativa na estrutura curricular das disciplinas que integram o estudo das engenharias, a fim de adequá-las às necessidades do novo cenário mundial. Esse novo profissional da área de engenharia deverá permear os dois perfis essenciais para uma efetiva prática profissional atualizada: o engenheiro de concepção – com forte base científica e tecnológica e o engenheiro de execução – que atuaria na área de produção, desenvolvendo processos e métodos. Ambos, porém, deveriam ter uma fundamentação humanística necessária à utilização dos meios naturais tendo em vista um desenvolvimento sustentável adequado a uma bio-ética social. Dentro dessa realidade, o presente artigo pretende discutir a importância da multidisciplinaridade na formação do engenheiro como um dos elementos principais para sua inserção no mundo de trabalho.

O MERCADO DE TRABALHO

A complexidade do mundo do trabalho torna-se cada vez maior, os conceitos, as formas de gerenciamento, as novas tecnologias estão sempre mudando de forma dinâmica e obrigando os profissionais a se adaptarem rapidamente à nova realidade. Aqueles que não têm um perfil profissional flexível não conseguem se adaptar, são demitidos e muitas vezes seus cargos são extintos e ocupados por sistemas ou máquinas, cada vez mais automatizadas, ou desempenham várias funções de forma cumulativa.

A competitividade no mundo do trabalho, num ambiente em crescente estado de globalização da economia, aponta para uma radical complexidade da inserção do profissional. A rapidez com que o mundo moderno vem evoluindo tem como fator e causa fundamental a velocidade com que as informações são transmitidas, a então chamada “era da comunicação instantânea”. As inovações têm ocorrido num espaço temporal veloz e tornam-se um grande desafio para empresários, engenheiros, administradores, técnicos e demais profissionais acompanharem essa evolução, que exige cada vez mais atenção, dinamismo e capacidade singular de ler, interpretar e interagir com essas novas idéias e conceitos. A função do profissional qualificado deixou de ser estritamente técnica, pois este passou a se envolver, também, em atividades administrativas, financeiras, gerenciais, entre outras, ressaltando, assim, a capacidade, cada vez mais requisitada, de ser um profissional multifacetário e polivalente, apto a lidar e resolver diversos problemas e, ainda, antecipar-se de forma estratégica a eles.

As mudanças nos processos de trabalho, tanto na organização quanto na gestão, trazem, implicitamente, duas âncoras: a flexibilidade e a integração das atividades de produção. Ambos os conceitos envolvem a noção de participação, requisitos indispensáveis dos novos modelos da gerência de processos. O paradigma taylorista/fordista da administração científica do trabalho caracterizou-se pela restrição da união das tarefas executadas separadas e isoladamente. Mas, agora a relação insumo-produção-consumo-mercado não demarca fronteiras rígidas, mas convive em forma de rede. Os conceitos de integração, flexibilidade e participação estão intrinsecamente relacionados. Só há integração se houver requisitos como: trabalho coletivo, trabalhador polivalente e integração dos departamentos transformados em áreas abertas para atuação, não mais segregando as atividades, mas buscando sua efetivação numa realização que possa congrega os diversos setores produtivos. A integração é conduzida pelo trabalhador com perfil versátil à inovação, que sabe tomar decisão, com capacidade de adaptação às novas situações, de fácil mobilidade e com características para o trabalho coletivo.

Com referência ao mercado de trabalho e sua relação com a educação, Demo (1997) considera que existem, pelo menos, dois desafios:

de um lado, garantir a aprendizagem reconstrutiva, com qualidade formal e política, proporcionando condições adequadas de competência humana que tem com fulcro central a cidadania do trabalhador; por outro lado, cuidar que exista conexão, pelo menos razoável, entre a aprendizagem e a inserção no mercado, também porque este vínculo, como regra, é muito tênue e se tornará ainda mais se não introduzirmos as inovações necessárias para o trabalhador poder se confrontar com o mercado (DEMO, 1997, p.120).

Em outras palavras, o desafio está em transformar informações em conhecimentos que efetivamente melhorem

os produtos e serviços, sendo a qualidade desses, em essência, o interesse final do mercado.

Estamos em meio a um doloroso processo de reavaliação das antigas idéias. Temos de questionar a lógica subjacente às nossas estruturas tradicionais e criar novas estruturas que nos permitam lidar com a turbulência causada pelas flutuações do mercado, avanços tecnológicos e condições sociais inconstantes decorrentes da motivação das pessoas para aprender novas formas de fazer as coisas, mudar hábitos e até mesmo valores, trabalhar com novas pessoas, interagir e aprender com os clientes. Neste mundo de mudanças, só sobreviverão as pessoas e organizações que tenham aprendido a aprender de forma eficaz (MELLANDER, 1999, p. 13).

Assim, os grandes avanços tecnológicos que impactaram as diversas áreas do saber, em especial, as de engenharia, acabaram por determinar a necessidade de uma complexa revisão nos currículos dos cursos profissionalizantes. Para configuração destes novos currículos deve-se questionar a relação escola / aluno / sociedade, na qual o aluno num dado momento é, metaforicamente, encarado como “cliente” da instituição e, num segundo momento, transforma-se em “produto” a ser “consumido” pela sociedade.

Segundo Ray e Rinzler (1999), procura-se a evidência de um novo paradigma baseado em valores, que transcende o velho paradigma da economia com sua ênfase no crescimento, no controle, na manipulação. A mudança para o paradigma de valores reflete-se na alteração dos esquemas de trabalho, escolha da profissão e consumo; envolve estilos de vida que tiram proveito da sinergia, da partilha, da permuta, da cooperação, da criatividade; inclui a transformação do mercado, dos negócios, da indústria, das profissões, das artes; passa por inovações na administração e participação nos lucros, inclusive, a descentralização de poder. Requer, ainda, o surgimento de uma nova casta de empresários, a busca da ‘tecnologia adequada’, o apelo a uma economia condizente com a natureza, em lugar da visão mecanicista que nos arrastou para a crise atual. Dessa forma, a nova ordem mundial exige, principalmente, uma reformatação daquelas áreas meios, como é o caso da educação, como instrumento capaz de resgatar e transformar um espaço laboral exaurido pelo sistema econômico mundial vigente. É nesse contexto que a multidisciplinaridade torna-se importante na formação do engenheiro, fazendo com que esse profissional atue com novos parâmetros, não só técnicos como também emocionais e relacionais.

O ENSINO DE ENGENHARIA

Segundo Laudares e Ribeiro (2000), enquanto a primeira escola de Engenharia foi criada na França em 1775, com formação voltada para a área de construção civil, pontes e estradas, a segunda, também na França, dedicava-se aos estudos dos minerais. Só vinte anos mais tarde, em 1798, foi criada a famosa École Polytechnique. Nos outros países da Europa e nos Estados Unidos, as escolas de Engenharia chegaram no século 19. No Brasil, as primeiras escolas de Engenharia datam do começo do século 19. Tanto a formação quanto o trabalho estavam estritamente ligados à arte militar, uma vez que sua tecnologia interessava apenas como meio de segurança e repressão. A relação educativa dos países está estreitamente ligada ao tipo predominante de regime de produção. Durante a Revolução Industrial, a incorporação de princípios científicos aos meios técnicos de produção passou a exigir mais esforços educacionais no sentido de melhor capacitar a mão-de-obra. A ampliação do uso do trabalho

técnico expandiu o processo de formação sistemática de engenheiros, iniciado na França no século anterior. Já no século 20, a expansão das indústrias favoreceu uma nova política de formação de engenheiros. Com a gradual racionalização das tarefas introduzida pela Administração Científica, constata-se a diversidade de especializações na profissão, colocando em cheque o aspecto de um conhecimento mais generalista. A idéia de uma ciência aplicada aos problemas concretos, tendo em vista sua solução, aprofunda-se e intensifica-se a partir da década de 30. Essa mudança progressiva vai resultar na maior divisão do trabalho do engenheiro e no crescente surgimento das novas especialidades, rompendo com a visão mítica do engenheiro - expert universal (que para os autores deste artigo, deve voltar, com nova roupagem, em função e adaptada às mudanças atuais). No contexto do pós-guerra, a planificação da educação e a formação profissional ganharam uma adesão cada vez mais forte, seguindo as premissas da teoria do capital humano de que a instituição universitária viabilizaria o acesso aos empregos. Já nos anos 80, a crise do fordismo e a era pós-fordista implicaram forte desregulamentação das relações de trabalho, acompanhando o movimento de flexibilidade dos sistemas de produção. Os estudos apontam que tais mudanças afetaram a base constitutiva de formação profissional em geral e, em particular, a dos engenheiros (CRIVELLARRI, 2000, *apud* LAUDARES e RIBEIRO, 2000).

A necessidade de acompanhar as mudanças da economia mundial requer cada vez mais atenção e dinamismo crescente das instituições de ensino. Muitas vezes exerce-se uma série de atividades e papéis para o ensino desligado das necessidades sociais e voltado para manutenção da dicotomia: trabalho intelectual versus trabalho braçal ou pedagogicamente falando, teoria versus prática, ainda na dinâmica Taylorista. A solução, socialmente mais interessante, para enfrentar esta conjuntura de mudanças é aquela que aponta para uma formação mais ampla e profunda para o engenheiro e para o cidadão, aspectos indissociáveis em todos os instantes da vida.

A formação intelectual é uma marca permanente e indelével. A visão do mundo, os instrumentos de interpretação e intervenção na realidade social que foram adquiridos, ao longo de todo o processo de educação formal e informal, jamais serão separados e dissociados em compartimentos: um para a vida pública, na esfera profissional, e outro para vida privada, como cidadão. Não se deve esperar que alguém seja criativo e produtivo numa esfera, e absolutamente obtuso e alheio na outra. O objetivo do sistema educacional deve ser o de formar técnicos que vão além da técnica. Um cidadão capaz de entender e participar das transformações como sujeito, produzindo conhecimento e sendo capaz de se apropriar rapidamente dos conhecimentos relacionados com inovações em todas as esferas da vida.

O ensino de engenharia, nas suas diversas habilidades é calcado, principalmente, em livros, textos e manuais excessivamente simplificados. Não haveria mal nenhum se tais instrumentos servissem para se dar um suporte metodológico para os estudos, mas não é bem isto que ocorre, na maioria das vezes, pois o acessório passa a ser essencial e os alunos são levados, já no início dos seus estudos, para um último degrau de uma escala de conhecimentos de ciência e engenharia, ignorando complementemente o processo que conduziu ao desenvolvimento científico e tecnológico para se chegar ao nível atual. Assim sendo, o estudante desconhece quase completamente a história da ciência e não é incentivado a se apropriar de conhecimentos que transcendem os limites da técnica. No modelo de ensino atual, são ensinadas técnicas

aos alunos e sua avaliação consiste em empregar tais técnicas para resolução de exercícios ou problemas práticos. Os alunos passam a valorizar o ensino técnico, muitas vezes já suplantado pela tecnologia, em detrimento do ensino humanista, mais generalista e, nem por isso, menos pragmático. Sentar e analisar problemas numéricos prioriza o individualismo, afastando-o do coletivo. O exercício do falar e do questionar leva o aluno a aprender, criticar, ter iniciativa e, sobretudo, criar, possibilitando o surgimento do indivíduo verdadeiramente criativo e contextualizado na pós-modernidade.

O modelo tradicional de ensino remete-nos para um currículo fechado, com grande acúmulo de carga horária nas disciplinas técnicas sendo, conseqüentemente, um ensino desarticulado. Os padrões educacionais predominantes mostram-se insuficientes para a qualificação do futuro profissional, dificultando sua colocação no mercado de trabalho. As necessidades atuais do mercado de trabalho já são sentidas hoje, se for observado o “crescente número de estudantes de engenharia e de engenheiros que procuram outros cursos complementares para suas funções” (CYTEYNOWICZ, 1991).

O reflexo dessa situação converge para elevar o índice de evasão desses cursos. De acordo com cálculos feitos com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre 2001 e 2005, a taxa anual média de evasão nos cursos de engenharias em todo o Brasil, ficou ligeiramente acima de 23%, com pouca oscilação entre as diversas instituições de ensino, mas mostrando tendência de crescimento.

Dentro, também, desta perspectiva, o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Delors e outros especialistas levantaram a questão estratégica da educação no mundo de hoje que se refere aos quatro pilares em que ela deve se basear: *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. Aprender a aprender para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida. *Aprender a fazer*, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. *Aprender a viver junto*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. *Aprender a ser*, para melhor desenvolver sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se” (DELORS, 1998, p. 89-102).

A demanda do mercado de trabalho, pelo que se percebe atualmente, ultrapassa os limites da competência técnica e do “Quociente de Inteligência” (QI), dando espaço para a inclusão de questões relativas à competência humana e a “Inteligência Emocional” (IE). A capacidade de motivar a si próprio, o autocontrole, persistência diante das frustrações, regular o próprio estado de espírito e principalmente conviver coletivamente, são elementos emocionais primordiais para sobrevivência dos engenheiros no mundo capitalista. Estes ingredientes não são dados pela transmissão genética, são adquiridos durante a formação do indivíduo. A habilidade de responder e relacionar-se adequadamente aos estados de espírito, temperamentos e motivação de outras pessoas

transformam o indivíduo apto a lidar com empresas, clientes, empregados, fornecedores, acionistas, governantes, comunidade, mídia, tornando-o mais eficiente e produtivo.

A integração entre o ensino e o trabalho constitui-se na possibilidade de uma saída da alienação crescente, redefinindo o homem e a sociedade, na qual o tripé básico da educação para todos é o *ensino intelectual* (cultura básica), *desenvolvimento físico* (ginástica e esportes) e *aprendizado profissional polivalente* (técnico e científico). Daí a tendência atual de se formar profissionais polivalentes que devem adquirir conhecimentos de outras áreas, saindo assim, do mundo exclusivo da sua formação e levando-os a descortinarem outros universos. No contexto da educação, o indivíduo não deve se limitar ao conhecimento do que ele é, mas, também, ao conhecimento do que pode vir-a-ser. É nesse enfoque, que se pode analisar as contribuições das vivências humanas e da postura multidisciplinar, no processo ensino-aprendizagem. Acredita-se, portanto, que o repensar das questões relativas ao ensino da engenharia viabilizará a abertura de novas fronteiras, ampliando as perspectivas de seus alunos frente ao mercado de trabalho. Esses possíveis paradigmas, muitos dos quais já são possíveis identificar, têm apontado para a necessidade de uma reconfiguração do perfil do profissional das engenharias. Toda esta modificação está associada à tentativa de se preparar os engenheiros para serem profissionais com uma visão sistêmica da engenharia e ampliarem suas capacidades de atuação na profissão.

É diante da realidade das atuais “organizações de aprendizado”, carentes de inovação para consolidação da sua competitividade, que se reforça a importância da multidisciplinaridade na formação profissional, pois trabalho é aprendizado e, portanto, o aprendizado otimiza o trabalho. Assim, a integração de disciplinas que, tradicionalmente, eram praticadas isoladamente, algumas totalmente estranhas no mundo empresarial, passam a ser de vital importância na formação do profissional atual. Disciplinas que possibilitam ao aluno uma reflexão mais humanista e sociológica na sua formação merecem destaque especial: Psicologia Aplicada ao Trabalho, Gestão da Produção, Planejamento Estratégico, Análise Financeira, Sociologia, Economia, Evolução da Ciência, Proteção do Meio Ambiente, Gestão da Qualidade, Ética e Responsabilidade Social, Direito e Legislação entre outras, devem ser contempladas nos currículos de engenharia. Estas disciplinas devem viabilizar o aprofundamento das questões referentes aos engenheiros, dentro do contexto no qual estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos aqui plantados possibilitam refletir sobre a importância da multidisciplinaridade na formação do engenheiro e sua inserção no mundo de trabalho. Com a demanda, cada vez maior, por profissionais altamente qualificados, as escolas se vêem obrigadas a formar profissionais competentes e criativos, mas, ainda,

cooperativos (internamente) e competitivos (externamente). Estes profissionais, além de satisfazerem os requisitos técnicos exigidos ao longo dos últimos anos, passam a ter a necessidade de uma formação consistente nas ciências humanas e sociais preparando-os para o enfrentamento das questões práticas do cotidiano e na resolução de problemas, certamente, de caráter multidisciplinar. É necessário que as modernizações nos currículos de engenharia enfoquem a importância da multidisciplinaridade na formação do engenheiro, permitindo a formação de um profissional empreendedor, dinâmico, humanístico e tecnicamente competente.

Do ponto de vista econômico, o alto índice de evasão e abandono dos cursos de engenharia pode ser visto como um mau uso dos recursos públicos, mais grave ainda quando se trata das Universidades Públicas. A maioria dos alunos, que abandona esses cursos, sai derrotada, deixando de aproveitar o que aprendeu para formar uma visão de mundo potencializada, utilizando tais conhecimentos em sua vida. Do ponto de vista humano, é também muito grave porque, ao invés de devolver um cidadão mais qualificado e capaz de enfrentar os desafios do seu tempo, certas escolas produzem, em certa medida, alguns fracassados e frustrados.

Portanto, um esquema curricular que potencialize o profissional na sua formação multidisciplinar, que responda à demanda social, integrando a “instituição educativa” e a “entidade produtiva”, é indispensável para o fortalecimento da relação interativa entre educação e trabalho, cidadão e profissional, capacitação técnica e humanista, favorecendo a formação e o desenvolvimento de um trabalhador criativo e competente além de um cidadão politicamente consciente e participativo, com alto nível de “empregabilidade” e “trabalhabilidade”.

REFERÊNCIAS

- CYTENOWICZ, R. **O Engenheiro do Século 21**. Revista Politécnica. Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, n° 860, p. 34-44, out./dez. 1991.
- DELORS, J. et al. **Educação: Um tesouro a descobrir**: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o Século XXI. São Paulo: Ed Cortez, 1998.
- DEMO, P. **Educação e Qualidade**. Campinas: Ed Papirus, 1994.
- LAUDARES, J. B.; RIBEIRO, S. **Trabalho e formação do engenheiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 81, n. 199, p. 491-500, set./dez. 2000.
- MELLANDER, K. **O poder da aprendizagem**: potencializando o fator humano nas organizações. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 1999.
- MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Multidisciplinaridade** (verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=90>>. Acesso: 10 jun. 2008.
- RAY, M.; RINZLER, A. **O novo paradigma nos negócios**: estratégias emergentes para liderança e mudança organizacional. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 1999.
- SHIGA, A. A. **Coluna Linha Direta**. Jornal da Universidade São Judas Tadeu. São Paulo: UNSJT. Ano V, n° 36, p. 7, 7 abr. 1995.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A UTILIZAÇÃO DA HISTÓRIA ORAL: EUNÁPOLIS E SUAS MEMÓRIAS

Nathalia Helena Alem

Licenciatura em História pela UFMG e Especialização em Administração Escolar pela UESC. CEFET-BA/EU-EUNÁPOLIS. Av. das Américas, 687, Dinah Borges. Eunápolis-BA CEP: 45820-000. nathalem@hotmail.com

Tatiana da Cunha Peixoto

Licenciatura em História pela Newton Paiva e Mestrado em História pela UFMG. CEFET-BA/EU-EUNÁPOLIS. Rua da Ceasa, 100. Centauro. Eunápolis-BA CEP: 45820-000. tatianahistoria@yahoo.com.br

Os problemas acerca do ensino de História no Brasil têm sido objeto crescente de pesquisa e se constituído em tema de debates acalorados em seus mais diferentes enfoques. O presente trabalho é resultado de debates acerca do Ensino de História no Ensino Médio do CEFET-BA/EU-Eunápolis, surgidos a partir das dificuldades enfrentadas em um cotidiano em que os alunos que chegam do ensino fundamental, em sua maioria, não gostam, entendem ou vêem sentido em estudar História. Este projeto visa minimizar essa realidade e, através do uso da História Oral, como instrumento e metodologia, fazer com que os alunos tenham uma dimensão do fazer histórico, noções de tempo histórico, de pertencimento e de cidadania, enfim, compreendam-se enquanto sujeitos históricos. Para atingir tais objetivos, pretendemos mapear e criar um cadastro dos moradores mais antigos de nossa cidade, elaborar roteiros de entrevistas, registrar as várias narrativas sobre aspectos diversos da cidade, confrontá-las a outras fontes históricas e organizar um banco de dados para torná-los um suporte passível de pesquisa para a comunidade acadêmica e extra-acadêmica. O último passo do trabalho consiste em criar um livro de Memórias sobre a cidade de Eunápolis.

Palavras Chaves: Educação, Ensino de História, História Oral.

INTRODUÇÃO

Trabalhar com a disciplina de História no Ensino Médio não é das tarefas mais fáceis. Os alunos que chegam a este nível de formação deveriam, teoricamente, ter adquirido instrumentos e conhecimentos que tornassem o trabalho mais tranquilo e principalmente mais significativo. Observamos, ao longo de onze anos de docência no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia - Unidade de Ensino de Eunápolis, que não apenas conteúdos explícitos, mas também habilidades, competências e valores que deveriam ter sido desenvolvidos ao longo das séries do Ensino Fundamental, através do ensino de História, não se apresentam nos discentes que ingressam na instituição.

De acordo com as atuais discussões acerca do ensino de história, noções sobre o que é História, o processo de sua construção, qual é o trabalho do historiador, conceitos como tempo, tempo histórico e tempo cronológico e o entendimento de que todos e não apenas os grandes heróis e os grandes personagens constroem e fazem parte da história, são essenciais para a construção de um instrumental conceitual que permitirá conceber e entender o sentido da história. Circe Bittencourt (2005) adverte que, além dos elementos acima mencionados, para as séries finais do Ensino Fundamental, os domínios dos denominados conceitos-chave tornam-se relevantes para assegurar a sistematização de conteúdos e uma visão de história enquanto processo.

A idéia para a realização de um projeto envolvendo a história oral - como instrumento e metodologia - para o ensino e estudo da história, surgiu justamente das percepções de várias dificuldades dos alunos que entram na instituição em relação ao estudo, à importância e ao entendimento da disciplina em seus múltiplos aspectos.

AValiação diagnóstica

Recebemos no CEFET-BA / UE-Eunápolis (Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia - Unidade de Ensino de Eunápolis), alunos egressos de universos distintos de nossa região. São alunos oriundos de escolas privadas e públicas, alguns com uma situação econômica confortável,

mas também aqueles que têm dificuldades em suprir necessidades básicas. É dentro deste universo heterogêneo e extremamente rico que travamos nosso trabalho ano a ano, tentando superar as dificuldades acima mencionadas.

No início do ano de 2007, decidimos realizar uma avaliação diagnóstica, nas turmas de primeiro ano do Ensino Médio e Técnicos Integrados, a fim de levantarmos os conhecimentos dos alunos sobre questões fundamentais para a construção de um saber histórico escolar, destacarmos possíveis falhas e lacunas no processo de ensino-aprendizagem e, através da organização das informações, traçarmos novas estratégias para o trabalho da disciplina¹⁷.

Tal avaliação ocorreu no primeiro encontro com a turma e, dos 40 (quarenta) alunos, 39 (trinta e nove) responderam a avaliação¹⁸. Após conversa inicial, esclarecendo acerca da natureza do trabalho, enfatizando que não seria uma prova, não valeria nota e que não era necessária a identificação, distribuimos a avaliação, que foi respondida individualmente e sem consulta.

Dos 39 (trinta e nove) alunos que responderam às questões propostas, 24 (vinte e quatro) vieram de escola pública, 14 (quatorze) de privada e 1 (uma) não respondeu. Aproximadamente 67% (sessenta e sete por cento) dos educandos concluíram o Ensino Fundamental em 2006, 28% (vinte e oito por cento) entre 2004-2005, apenas 1 (um) concluiu antes de 2003 e 1 (um) não respondeu. Estes dados confirmam a heterogeneidade na origem dos alunos, oriundos de diferentes escolas e diferentes sistemas de ensino. No entanto, demonstram que a maioria concluiu recentemente o Ensino Fundamental, não estando, portanto, afastados da escola há muito tempo. Com isso, o trabalho em nossa disciplina deveria ser mais fácil, uma vez que os alunos não

¹⁷ Apesar da avaliação diagnóstica ter sido realizada em todas estas turmas, optamos por trabalhar apenas com uma sala de Ensino Médio, uma vez que este é um projeto piloto e o trabalho com grandes grupos pode tornar o trabalho com história oral complicado. Escolhemos, dentre as três turmas, a do Ensino Médio, em virtude da natureza do curso, que se diferencia da dos cursos técnicos, pois tem como principal objetivo a formação geral. A quantidade de disciplinas que os cursos técnicos integrados possuem e sua carga horária torna quase inviável a realização de um trabalho como este, em que as atividades extra-classe são necessárias.

¹⁸ O teste possuía 11 (onze) questões, abertas e fechadas.

possuem distorção idade/série, tampouco, encontram-se afastados do ambiente escolar.

Em seguida, 37 (trinta e sete) alunos responderam que tiveram aulas regularmente de história durante o Ensino Fundamental, 1 (um) respondeu que não e outro não respondeu. A falta de aulas, comum algumas vezes nas turmas, principalmente de escolas públicas, não pode ser apontada como motivo que justifique os problemas verificados nesta turma, já que praticamente todos afirmam ter tido aulas de História.

A maioria dos alunos, 29 (vinte e nove), diz gostar de estudar história e apenas dez não gostam de estudar a disciplina. Apesar de minoria, é sugestivo que 10 (dez) adolescentes, quase 26% (vinte e seis por cento) dos alunos não gostem de uma disciplina que, por princípio, deveria discutir e debater problemas que fossem extremamente significativos e pertinentes à vida dos homens.

As justificativas apresentadas para a afinidade com a História, na maioria das vezes, são: “ajuda a entender o passado”, “mostra acontecimentos passados”, “traz conhecimentos”, é uma matéria “interessante”. Poucos apresentam respostas com questões que demonstrem que esta disciplina seja de fato significativa para auxiliá-lo na compreensão de mundo, muito menos em sua intervenção.

Contraditoriamente, são unânimes em afirmar que estudar história é importante. Quando indagados do porquê é importante, as respostas demonstram uma percepção, no mínimo, curiosa acerca da importância do estudo desta matéria. Boa parte vê neste estudo sentido apenas para passar em vestibulares, concursos, arrumar empregos; dizem que é “necessário para o futuro”. Outros tantos acham importante por ser interessante e curioso. A possibilidade de prever o que ocorrerá no futuro também é outra justificativa que aparece com alguma frequência.

Apenas 10 (dez alunos) mencionaram que o estudo de história seria importante na compreensão do passado/presente dos homens, seja “dos povos”, “da nossa vida”, “das sociedades”, “dos nossos antepassados”. Dois não responderam à questão colocada, outros afirmaram ser importante para passar no vestibular, concursos, para o futuro. Mais alguns alunos responderam que seria necessário, “por estudar coisas sobre o passado que são muito importantes”, “porque lá na frente será bastante preciso”, ou por “ser” uma matéria qualquer.

Outra parte da avaliação consistia em verificar se os alunos dominavam e compreendiam conceitos relacionados ao tempo, às diversas formas de marcá-lo em diferentes sociedades, uma vez que dominar, compreender e explicitar os critérios de periodização histórica, das múltiplas temporalidades das sociedades e tornar efetiva a aprendizagem da cronologia, são importantes para que os alunos tenham uma dimensão temporal da história e venham a dominar efetivamente a noção de tempo histórico¹⁹.

Apenas 4 (quatro) alunos realizaram corretamente a conversão de anos para séculos e apenas 2 (dois) de séculos para anos. Outros 10 (dez) alunos disseram não saber fazer a conversão, 12 (doze) deixaram em branco e 13 (treze) não realizaram corretamente ao que havia sido proposto. De século para ano, 8 (oito) não souberam, 10 (dez) deixaram em branco e 19 (dezenove) não conseguiram resolver corretamente a conversão.

Quando perguntados se sabiam o que significava a nomenclatura a.C e d.C e porque eram utilizadas, a maioria

absoluta respondeu corretamente à questão. No entanto, nenhum conseguiu apontá-la como uma convenção utilizada pela sociedade ocidental para marcar o tempo. Não houve qualquer menção a outras formas de calendário, ou sobre a temporalidade do uso da nomenclatura.

A seguir foi solicitada a enumeração de temas/assuntos que tivessem sido trabalhados no último ano do Ensino Fundamental. A questão pretendia verificar os assuntos/temas apreendidos, se havia uma significação temporal das periodizações históricas e se estes seriam significativos a ponto de serem lembrados. Trinta testes apresentam respostas como: “Confidência Mineira” / “Império Médio, Antigo, Romano, Proclamação da República, Bomba de Hiroxima” / “não lembro” / “home sapiens, Jocelino Kobichequí, Plano Real, 1ª e 2ª Guerra Mundial etc” / “história de Roma, evolução no Brasil, evolução dos meios técnico-científicos, sobre a política”, entre outros.

Observamos que esses alunos não detêm alguns instrumentos e conceitos necessários para o estudo da História, tais como percepção temporal, espacial, conceitual e temática, nem mesmo num nível mais básico, uma organização de conteúdos coerentes e compatíveis com os assuntos que teoricamente deveriam ter sido trabalhados durante o Ensino Fundamental.

A variedade de respostas de periodizações e temáticas distintas e diversas denuncia a possibilidade das instituições educacionais do município não terem uma definição curricular própria, e/ou não utilizarem os PCNs como norteador²⁰. Outra possibilidade que não invalida a anterior, é que os temas/assuntos não tenham sido trabalhos ou compreendidos de forma significativa por esses alunos. Apesar de não haver formas de constatar tais afirmações, pois este não é o objetivo central deste trabalho, esta última análise parece ser a mais plausível, uma vez que os alunos não dominam conceitos de tempo histórico, tempo cronológico, fato ou acontecimento histórico. O que fica patente é que nenhum destes conceitos faz sentido para eles. Algumas respostas demonstram que os discentes não sabem distinguir tempos históricos ou a divisão da história – por mais que se utilize uma visão eurocêntrica – de personagens e conceitos historicamente construídos.

Diante dessas questões, poderíamos compreender as repostas dadas às questões acerca da definição de História e para que ela serviria. Vimos confirmar a “desumanização” do estudo da disciplina denunciada nas falas de nossos alunos. Segundo eles, esta é vista como “o estudo dos fatos, coisas, tudo aquilo, o que ficou registrado, características”, na maioria das vezes, no passado. O presente também seria objeto da história, mas na perspectiva anterior. Poucos são aqueles que percebem povos, vidas, cultura como objeto do estudo da história. Neste sentido poucos se vêem na História. O estudo da disciplina serviria então para “passar no vestibular, arrumar empregos, para o futuro”, e não como instrumento que torna a ação humana consciente. Para poucos, esse entendimento, mesmo que de forma superficial, aparece. Quando surge, percebe-se que a função principal da História seria de ajudar a compreender, nunca de agir.

É justamente a ausência e/ou lacunas de todo este universo acima apresentado e que leva a maioria dos alunos a questionar o porquê de se estudar história e seu desinteresse

¹⁹ Sobre o assunto ver: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano na sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 212.

²⁰ Apesar de termos conhecimento de que os PCNs não apresentam conteúdos predeterminados para cada série e que algumas de suas propostas se baseiam em eixos temáticos ou temas geradores, não sendo obrigatória a adoção de um modelo único, as respostas dos alunos não apresentam indícios algum ou, em algumas das vezes, noções superficiais de sistematização, seqüência e organização de conteúdos. Outro fator detectado é a pluralidade de assuntos e tempos históricos em um mesmo ano de ensino.

pela disciplina que nos motivou a realizar um projeto envolvendo a história oral.

NOVAS ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Buscar formas alternativas para trabalhar a história na sala de aula tem sido uma questão muito debatida na atualidade. Os estudiosos têm discutido a utilização de diversos documentos/fontes históricas nas aulas como possibilidade dos alunos participarem, e conseqüentemente dominarem o processo de produção do conhecimento histórico. Não pretendemos com a utilização desta metodologia criar uma turma de historiadores mirins, mas romper a dicotomia há muito existente entre ensino e pesquisa no espaço escolar. Acreditamos que através da utilização de novas estratégias para o ensino de história, dentre elas a história oral, poderemos articular, não apenas objetivos específicos da disciplina, mas também objetivos pedagógicos.

Entre os objetivos pedagógicos, que não se desvinculam da proposta acima mencionada, podemos destacar a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, tornando a escola um local de produção de saberes. Segundo Selva (2001), a produção do conhecimento no espaço escolar tem a função de:

romper com a divisão de trabalho intelectual, com a hierarquização de funções e tarefas e com uma concepção de saber e produção de saber que tem profundas raízes na tradição acadêmica. Em segundo lugar, romper com uma concepção de escola e de ensino de 1º grau introjetada durante anos em alunos, pais, professores e técnicos de educação. Essa visão de escola como espaço produtor opõe-se radicalmente à concepção de escola subjacente ao projeto educacional do Estado que, durante muitos anos, expropriou da escola sua tarefa criadora através de um rígido controle técnico-burocrático e de sistemas de avaliação inibidores da criatividade e a criticidade (SELVA, 2001. p.90).

O nosso intuito é, portanto, fazer com que os alunos sejam protagonistas do processo de produção cultural, deixando de ser o professor somente aquele que transmite um conhecimento pronto e definitivo, mas um parceiro de construção do saber²¹.

Através da pesquisa e todas as etapas que a envolvem – problematização e delimitação do objeto de estudo, busca de informações, levantamento das fontes, organização dos dados coletados, exploração dos documentos históricos, construção de conceitos, hipóteses e propostas de explicação para o objeto de estudo, avaliação e elaboração de exposição do trabalho – os alunos terão a dimensão de que o conhecimento histórico é algo em permanente construção e não existe de forma acabada e definitiva.

Entre os objetivos específicos da disciplina podemos dizer que uma de suas finalidades na contemporaneidade seria a sua contribuição à formação de identidades e ao lugar que cada indivíduo ocupa na história, ou seja, a compreensão de que todos nós somos sujeitos históricos. A formação de um cidadão crítico que possa, a partir do entendimento das relações históricas dos homens em suas variadas temporalidades, agir no seu próprio espaço e tempo, é também uma das várias finalidades a serem alcançadas.

De acordo com Bezerra (2004), a utilização de metodologias apropriadas para construção de um conhecimento histórico é um mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo.

Para este autor, perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla implica indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da história e como são construídas as identidades pessoais e sociais em dimensão temporal.

Importante destacar que a história oral nos permite alcançar tais objetivos discutidos para o ensino de história e ao mesmo tempo trabalhar as diversas lacunas que foram percebidas na avaliação diagnóstica e que, a nosso ver, são de grande importância para o entendimento da história. Para tal empreitada, pretendemos vincular a metodologia da história oral ao estudo da história local.

EUNÁPOLIS E SUAS MEMÓRIAS: ESTRATÉGIAS

Eunápolis é um município recente com apenas 18 (dezoito anos) de emancipação política. O povoamento desta região está relacionado à construção da BR 101 e à extração de madeira da mata Atlântica. Seu território pertencia a Santa Cruz de Cabrália e a Porto Seguro. A maioria das pessoas da cidade, entre elas nossos alunos, acredita que, por ter a cidade formação tão recente, esta não possui história. O projeto visa enfocar, inicialmente, as raízes históricas da comunidade a partir de indagações e questionamentos junto aos alunos.

O município não possui Arquivo Público, as instituições educacionais de ensino superior são recentes (datam de menos de dez anos), o curso de História foi implantado na Universidade do Estado da Bahia – Campus XVIII em 2005, não tendo formado ainda a primeira turma.

Portanto, o trabalho com a História Oral será um meio riquíssimo para colocar nosso aluno em contato com a experiência histórica de sua cidade e de seus atores e região, bem como permitirá produzir um material relevante para a própria comunidade que não se reconhece nesta trajetória.

Nosso ponto de partida será uma discussão com os alunos, sobre questões referentes ao povoamento da região, organização dos povoados, fundação da cidade, a ausência de instituições que preservem documentos sobre este período inicial e a existência de diversas formas para acessarmos o passado, dentre elas, as memórias das pessoas.

O objetivo maior é fazer com que os alunos se aproximem do tema e da metodologia, discutam como irão encontrar as pessoas e quem seriam elas. É importante ressaltar que estimularemos um debate, em que pretendemos deixar claro que, não somente aquelas pessoas que viveram naquele período inicial do povoamento podem ser ouvidas, mas qualquer uma que teve ou tenha relação com a cidade, uma vez que a história sobre este período tem sido transmitida oralmente de geração em geração.

Pretendemos também, fazer um primeiro contato significativo com a questão temporal ao associar uma data a um acontecimento histórico (fundação) e ao associar a história local a uma maior dimensão (o que deu origem à fundação da cidade). Assim, esperamos trabalhar os conceitos de fato e processo histórico e a noção de que todo lugar está situado no tempo e possui história, ou seja, que toda cidade é histórica. Poderemos também, neste momento, debater as relações entre memória e história e a dimensão do tempo.

Dividiremos a sala em 8 (oito) grupos de 5 (cinco) alunos e solicitaremos que busquem personagens da história da cidade que poderiam fazer parte de nosso trabalho. Cada

²¹ De acordo com Thompson (1992, p. 31), a realização de projetos de história oral nas escolas permite, a partir da investigação em conjunto, o rompimento de barreiras entre professores e alunos, tomando o relacionamento menos hierárquico. Para este autor, a dependência passa a ser recíproca já que o professor contribui com a experiência específica na interpretação e no conhecimento das fontes existentes, mas conta com o apoio dos estudantes na organização e no trabalho de campo.

membro do grupo deverá aplicar questionário com a pessoa que deseja ver entrevistada pelo grupo. Este instrumento serviria como elemento de primeira identificação e aproximação do grupo com os personagens localizados. Nesse ponto, vale lembrar, que nunca é demais discutir a noção de personagem/sujeito histórico, enfatizando que não apenas os “grandes nomes” merecem este título, redimensionando, assim, o conceito de sujeito histórico.

Este material serviria para compor uma exposição dos personagens de nosso município e o que foi trabalhado da história local até então, que seria apresentado na Feira de Ciência e Tecnologia em outubro de 2008. O intuito desta exposição inicial é mostrar os primeiros resultados do projeto e seu andamento e compartilhar com a comunidade escolar e geral a valorização da memória do homem, construtor de sua própria história.

A seguir suscitaremos uma discussão, no interior de cada grupo, para a escolha dos personagens que teriam gravadas suas memórias e os motivos que levaram a essa escolha. Por que este nome e não outros, que significado para História do grupo e da comunidade teria essa pessoa?

Passaremos então à elaboração do roteiro da entrevista. Durante o processo de construção desse instrumento, discutiremos as diferentes estratégias utilizadas para aproximação e registro do passado. Quais as perguntas, sua adequação ao personagem, a importância e o sentido da memória desse indivíduo para a História de nosso município, devem ser questionamentos presentes na elaboração de cada questão. As estratégias de aplicação dos roteiros também serão objeto de outro momento de discussão com a turma. A postura dos membros do grupo na realização das entrevistas, os equipamentos e manuseio dos mesmos, bem como a escolha das funções de cada um, nesse momento, serão fundamentais e necessárias para o bom andamento do projeto²².

Por fim, passaremos ao tratamento do material, que poderá envolver outras fontes, além da memória de indivíduos. A avaliação das entrevistas e das experiências e sua transcrição levarão à organização de uma exposição e à elaboração do livro de memórias de Eunápolis, que deverá ser lançado em dezembro²³. Na ocasião, pretendemos contar com os personagens e todos os alunos da escola no evento. Deve-se ressaltar que assim como adverte Thompson (1992), todas as fontes serão arquivadas em um banco de dados na própria escola para servir como fonte de consulta a todos da comunidade.

Consideramos esta etapa final do trabalho – exposição, construção de um espaço arquivístico na escola e catalogação das memórias para o público da comunidade – como uma parte crucial do projeto, pois acreditamos que os alunos poderão entender como o estudo do passado pode beneficiar, de formas diferenciadas, a todos da cidade. Não será o estudo do passado pelo passado, mas o compromisso que todos eles estabeleceram com o passado, com o presente e com as gerações futuras que poderão ter acesso a estas fontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho a ser realizado na escola tem o propósito de auxiliar na resolução dos problemas

²² Sobre o assunto ver: THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 254-279.

²³ Segundo Thompson, os resultados de projetos de história oral relacionados aos projetos de comunidade devem sempre ter a finalidade de construção de uma relação ativa e permanente com a comunidade local fazendo com que, de alguma forma, o material coletado seja devolvido a ela. As fitas e as transcrições devem ser guardadas juntamente com outras fontes coletadas como fonte para posterior uso público. *Ibidem*. *Ibidem*. p. 236.

diagnosticados em relação ao estudo da história pelos nossos alunos. A escolha da metodologia da história oral aliada ao estudo da história local representa a possibilidade de romper com a história que se ensina e a história que se escreve. Acreditamos que, a partir da vivência, em nível prático, das etapas do processo de construção histórica e da investigação de uma realidade que lhes é próxima, os alunos possam deixar de ser meros espectadores de um saber e passar a compreender a si mesmos, a sua sociedade e o papel que desempenham neste espaço e neste tempo. Perceber que a história é algo importante e vinculado a seu presente e que é construída por pessoas “comuns” como eles.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papirus, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano na sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Biagio M. Avena

Professor da Coordenação do Curso de Turismo e Hospitalidade do CEFET-BA, Mestre e Doutorando em Educação pela UFBA, Especialista em Administração Hoteleira pelo SENAC / UESC, Diplomado em Língua e Literatura Francesas pela Universidade de Nancy II, Licenciado em Didática Especial da Língua Francesa pela UERJ, Guia de Turismo pelo SENAC/RJ, Guia de Turismo Internacional pela Região Toscana – Itália. Endereço: Rua Emídio dos Santos s/n. Barbalho. CEP 40301 015. Salvador, Bahia. www.biagioavena.com E-mail: bmavena@cefetba.br; bmavena@uol.com.br

Michele S. Araújo

Graduanda em Administração com habilitação em Administração Hoteleira pelo CEFET-BA, Técnica em Turismo e Hospitalidade pelo CEFET-BA. Endereço: Rua Emídio dos Santos s/n. Barbalho. CEP 40301 015. Salvador, Bahia. E-mail: michele_saraujo@yahoo.com.br.

O viajante é o indivíduo que realiza um deslocamento no espaço durante um período de tempo em um lugar ou novos lugares e para tal é necessário estar motivado. O presente artigo procura investigar e identificar a produção científica e literária existente no campo das viagens, a fim de compreender o que as motiva e que transformações causam ao indivíduo. Para o desenvolvimento desta investigação foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica. A análise de obras literárias objetivou observar os motivos que levaram os personagens principais a sair da sua terra, quais as transformações ocasionadas por suas viagens e os momentos vividos pelos mesmos, para identificar algumas das nove questões norteadoras elaboradas previamente. Foi possível identificar a existência de algumas destas questões e pode-se concluir que os viajantes, ao saírem em viagem, saem com uma motivação e que ao retornarem, o que levam, e o que todos aqueles que viajam levam consigo, são as experiências (boas ou não) adquiridas nas viagens, que podem ficar eternamente em suas mentes e/ou transformar suas vidas. Mas essa transformação, só será ocasionada no indivíduo se este se deixar influenciar pelo meio no qual esteve inserido durante o tempo de viagem.

Palavras-chave: acolhimento, motivações, transformações, viagens.

The traveler is the individual that accomplishes a displacement in the space during a period of time in a place or new places and for that it is necessary to be motivated. The present article tries to investigate and to identify the scientific and literary production existent in the field of travel in order to understand what motivates them and what transformations it causes to the individual. For the development of that research a documental and bibliographical research was accomplished. The analysis of literary works aimed to observe the reasons that pushed the main characters to leave their original land, which transformations were caused by their trips and the moments lived by them, in order to identify some of the nine questions previously elaborated. It was possible to identify the existence of some of these questions and it can be concluded that the travelers when they leave in a trip, they go out with a motivation and that at their return, what they bring back, and what all those who travel bring back with themselves, are the acquired experiences (good or not) in the trips, that can be eternally in their minds and/or transform their lives. But that transformation will only occur in the individual if he lets himself be influenced by the environment in which he was inserted during the time of travel.

Keywords: hospitality, motivations, transformations, travel.

INTRODUÇÃO

O Turismo é um grande movimento na história da humanidade e está em crescimento constante. Souza & Souza (2002) afirmam que este aumento responde a uma série de necessidades do ser humano, como mudança de espaço, bem-estar e repouso, busca de expressões culturais diferenciadas, longe da rotina do dia-a-dia.

Na atividade turística, o viajante é o indivíduo que faz a viagem, ou seja, realiza um deslocamento no espaço durante um período de permanência em um lugar ou novos lugares, usufruindo o seu lazer, estando livre de obrigações e de sua rotina do dia-a-dia (AVENA, 2002, p. 50). As viagens buscam realizar os sonhos e desejos dos turistas para que, dessa forma, em um curto espaço de tempo, estes possam se desconectar do seu cotidiano.

Para que um indivíduo se desloque do seu local de residência a outro é necessário que esteja motivado. Essa motivação pode ser ocasionada pelo trabalho, pela saúde, para visitar parentes e amigos, pela religião, pela prática de esportes ou simplesmente pela vontade de conhecer um novo local, uma nova cidade, uma nova cultura.

De acordo com Medeiros (2003), um turista, quando viaja, busca algo diferente de sua localidade, de seus hábitos e costumes. Cada destino possui uma marca própria, uma peculiaridade que a torna singular e que, por isso, torna-se um atrativo diferencial. Os motivos que levam os viajantes a fazerem uma viagem “[...] influenciam o que eles buscam em uma destinação, e as destinações irão variar em sua capacidade de proporcionar uma série de experiências de viagem” (PEARCE, 2002, p. 192).

Ao fim de uma viagem, ao retornar para seu local de residência, o turista pode se sentir realizado com a viagem que fez ou se sentir frustrado pelo fato de o local escolhido não ter superado suas expectativas. Ou seja, após uma viagem o turista sempre leva recordações, sejam elas boas ou não.

As satisfações ou insatisfações, relacionadas a uma viagem, dependem, segundo Walker (2002), da percepção do viajante. Na visão deste autor, “quase tudo depende da expectativa que se nutre em relação a um determinado lugar e o que realmente por lá se encontra” (WALKER, 2002, p. 60, l. 20).

O presente artigo surge da expectativa do desenvolvimento da Área de Turismo e Hospitalidade no CEFET-BA, buscando um aprofundamento no segmento de viagens e turismo, investigando e identificando a produção científica e literária existente no campo das Viagens Nacional e Internacional, a fim de compreender o que motiva a viagem e quais as transformações causadas ao indivíduo após o seu retorno.

METODOLOGIA UTILIZADA

Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente, foram pesquisados artigos científicos em meio eletrônico a fim de levantar as publicações existentes sobre o tema proposto. Para esse levantamento, foram utilizadas palavras-chaves relacionadas ao ato de viajar e às transformações que as viagens causam ao indivíduo.

Num segundo momento, foram utilizadas as seguintes obras literárias: *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes; *A Volta ao Mundo em 80 Dias*, de Jules Verne; *As Aventuras de Tibicuera*, de Érico Veríssimo; *Cândido ou O Otimismo*, de

Voltaire; *O Discurso do Método*, de Descartes; e *As Viagens*, de Marco Pólo. Estas obras descrevem viagens, seja em busca de aventuras, por motivo de fuga ou por uma aposta. A análise das obras objetivava observar os motivos que levaram os personagens principais a sair da sua terra, quais as transformações ocasionadas por suas viagens e os momentos vividos pelos mesmos, para identificar algumas das nove questões norteadoras, que foram elaboradas previamente, a saber: a formação / educação para o Sistema de Turismo (nº 1); a lógica cultural, intercultural e econômica das viagens e sua influência no Viajante (nº 2); a importância da compreensão do Princípio de Prazer e do Princípio de Realidade para o profissional do Turismo e para o Viajante no processo da viagem (nº 3); a compreensão do(s) desejo(s) de si mesmo e do(s) outro(s), por outro(s) lugar(es) pelo profissional do Sistema de Turismo (nº 4); a importância da Alteridade na compreensão do outro / estranho / estrangeiro (*hostis?* – *hospes?*) (nº 5); a intervenção da motivação em si mesmo e no Viajante (nº 6); a estética do Bem-Estar e o seu papel no processo de viagem (nº 7); o acolhimento e o acompanhamento do Viajante no processo de realização da viagem (nº 8); e o papel da Espacialidade / Temporalidade (deslocamento no espaço e no tempo) no processo da viagem e a sua influência em si mesmo e no Viajante (nº 9). Essas questões norteadoras foram numeradas a fim de facilitar a compreensão e a sua localização nas obras acima identificadas.

Com a leitura e análise dos textos, foi possível identificar a existência de algumas destas questões norteadoras. A seguir, serão apresentados os resultados e a interpretação dos mesmos relacionando-os ao número correspondente da questão norteadora identificada.

RESULTADOS

Utilizando as questões norteadoras na leitura e análise das obras literárias apresentadas acima, foi verificado que a motivação que leva Dom Quixote a sair de sua terra é a possibilidade de viver algo que jamais viveu, pois este personagem apenas ‘viajava’ com as histórias de cavalaria que lia, onde, em cada lugar, aventuras e pessoas novas eram encontradas. Queria sair sem rumo, apenas com a certeza de que cada dia seria diferente do outro²⁴.

Logo que começou a sua andança pelo mundo, Dom Quixote percebe que seria impossível prosseguir viagem sem ter um local para descansar e comer algo. O fato de já estar com fome e bastante cansado o fez “[...] olhar para todas as partes, a ver se **descobria** algum castelo, ou alguma barraca de pastores, onde se recolher, e remediar sua muita necessidade [...]” (CERVANTES, 2005, p. 36, l. 24). Aqui, fica claro a necessidade do viajante pela estética do bem-estar e o seu papel no processo de viagem²⁵. Então, por se dizer cavaleiro e fantasiar com as histórias que lia, pensa avistar um castelo, que na verdade era uma venda em que havia camas para os passantes pernovernarem e comerem algo. Era tudo muito simples, mas os vendeiros da estalagem faziam questão de oferecer o que de melhor tivessem a seus hóspedes. O vendeiro da hospedaria lhe diz: “Se Vossa mercê, senhor cavaleiro, busca pousada, excetuando o leito (porque nesta venda nenhum há), tudo mais achará nela de sobejo” (CERVANTES, 2005, p. 38, l. 6). Dom Quixote só queria

comer algo e descansar, então seus ‘hospedeiros’ fizeram de tudo para que o simples que lhe oferecessem agradasse ao cavaleiro. Com estes dizeres, o vendeiro mostra a sua compreensão da necessidade e desejo do outro, fazendo o que fosse possível para agradar seu hóspede²⁶. Outra questão norteadora identificada é aquela que se refere ao acolhimento e ao acompanhamento do viajante, Dom Quixote, pelo seu hospedeiro²⁷. A hospitalidade era em troca de um pagamento, já que essa era a forma de ganhar a vida dos vendeiros, mas ao perceberem que Dom Quixote não tinha muito juízo, o deixaram partir sem cobrar nada em troca, apenas lhe aconselhando a viajar com dinheiro e roupas²⁸.

Dom Quixote ficou muito agradecido com a acolhida que teve no ‘castelo’ e resolveu seguir o conselho que o hospedeiro havia lhe dado voltando, assim, para casa a fim de se prevenir.

Depois de um período de descanso, Dom Quixote saiu pela segunda vez de sua terra, contando, dessa vez, com a companhia de Sancho Pança. Esse ‘descanso’ foi fundamental para que ele se sentisse mais disposto a continuar suas aventuras, fator que o motiva para seguir viagem.

A possibilidade de encontrar no caminho hospedeiros que lhe dessem o que comer e onde dormir ajudou Dom Quixote a conseguir seu objetivo: desbravar o mundo e viver aventuras. A hospitalidade dos hospedeiros com os visitantes / estrangeiros confirma a questão norteadora que salienta a importância da alteridade na compreensão do outro / estranho²⁹. Sem o acolhimento e a hospitalidade que tiveram Dom Quixote e Sancho Pança, talvez fosse impossível ou bastante difícil prosseguir viagem, uma vez que toda viagem se desdobra em, no mínimo, três etapas: motivos e fatores que levam a pessoa a querer viajar (no caso de Dom Quixote foi a vontade de viver aventuras); o acolhimento e a hospitalidade encontradas e vividas no decorrer da viagem (as hospedarias e a piedade unidas à vontade de ajudar Dom Quixote, pelo fato de alguns vendeiros terem sentido que Dom Quixote não estava em sã consciência); e as transformações sofridas pelo indivíduo, ser viajante, no término de sua viagem (a satisfação de Dom Quixote por ter vivido suas aventuras e a vontade de logo tornar a sair para viver novas experiências).

Depois de inúmeros acontecimentos e aventuras, Dom Quixote, Sancho Pança e outras pessoas, voltam à venda, da qual os dois primeiros tinham saído sem pagar. A vendeira tinha receio que eles saíssem novamente sem pagar a hospedagem, mas os outros companheiros prometem pagar. Nesse mesmo dia, a hospedaria estava bastante movimentada, cheia de gente. Ao perceber que mais um grupo estava chegando à venda, o vendeiro disse: “Aí vem um formoso rancho de hóspedes, e, se aqui pousarem, teremos hoje um dia cheio” (CERVANTES, 2005, p. 354, l. 2). Pouco tempo depois, chegou à venda um casal, ele cristão e ela moura. O rapaz pediu um aposento, mas a venda já estava cheia. Então, diante daquela situação as mulheres que lá estavam hospedadas oferecem um local para que a moça pudesse descansar: “[...] a falta de comodidades que encontrais aqui, porque comodidades são cousas que nunca se encontram em casas tais como esta; porém, contudo, se gostardes de vos aposentar conosco [...] não foi hoje o dia em que pior albergue encontraste” (CERVANTES, 2005, p. 371, l. 15).

²⁴ Com isso pode-se perceber aquilo que motivou a viagem de Dom Quixote, ou seja, observa-se a Questão Norteadora nº 6, referente à intervenção da motivação em si mesmo e no viajante.

²⁵ Corresponde à Questão Norteadora nº 7, que concerne a estética do bem-estar e o seu papel no processo de viagem.

²⁶ Corresponde à Questão Norteadora nº 5, que se refere à importância da Alteridade na compreensão do outro / estranho / estrangeiro (*hostis?* – *hospes?*).

²⁷ Corresponde à Questão Norteadora nº 8, que se refere ao acolhimento e o acompanhamento do Viajante no processo de realização da viagem.

²⁸ Percebe-se a Questão Norteadora nº 2, que se refere à lógica econômica das viagens e a sua influência no viajante.

²⁹ Questão Norteadora nº 5, que se refere à importância da Alteridade na compreensão do outro / estranho / estrangeiro (*hostis?* – *hospes?*).

Esta atitude mostra o interesse e a vontade das moças de bem acolher a estrangeira, já que ela necessitava de um abrigo. A seguinte citação confirma a questão norteadora sobre a importância da alteridade na compreensão do outro / estranho / estrangeiro: “[...] é nosso dever obsequiar os estrangeiros” (CERVANTES, 2005, p. 372, l. 5).

Depois de muito tempo, Dom Quixote volta para casa, mas não por vontade própria, pois ele foi enganado. Com o seu regresso, Dom Quixote só pensa em logo voltar a desbravar o mundo à procura de novas aventuras, desejo esse que motiva Dom Quixote a fazer suas viagens.

O que faz Dom Quixote sair pela terceira vez de sua terra é a possibilidade de viver novas aventuras, sendo motivado por Sansão Carrasco³⁰. Na última saída de Dom Quixote e Sancho Pança de sua terra, estes encontraram pelo caminho inúmeras pessoas que lhes ofereceram abrigo e comida. Em todas as situações foram bem recebidos e tratados como reis pelos seus hospedeiros.

Cada vez que saíam de uma venda, casa ou castelo, onde estavam hospedados, Sancho Pança se sentia triste e contrariado, pois sabia que na estrada não encontrariam locais bons para dormir e coisas boas para comer. O que queria mesmo era ficar ali, sendo bem tratado e tendo tudo em suas mãos.

Dom Quixote, ao final de sua jornada, consegue conquistar o que tanto queria: participar de lutas como um verdadeiro cavaleiro, salvando todos aqueles que estivessem em perigo.

Na leitura de *Dom Quixote de la Mancha* foram identificadas algumas das questões norteadoras propostas. Por sua vez, na leitura de *A Volta ao Mundo em 80 Dias* foram encontradas duas questões norteadoras.

Nesta obra, Phileas Fogg é um cavaleiro bastante misterioso e que possui todos os seus atos ‘matematicamente’ calculados.

Numa certa ocasião, em uma mesa de jogo, Fogg faz uma aposta com seus amigos afirmando que daria a volta ao mundo em apenas 80 dias. Ele aceita a aposta pelo fato de ter sido desafiado a tamanha ‘loucura’ e pela vontade de enfrentar todos os obstáculos e barreiras que encontrasse no caminho a fim de conseguir vencer a aposta³¹.

Para começar sua aventura ao redor do mundo, Fogg chama seu novo empregado, Passepartout, para acompanhá-lo. Para a viagem, levam somente o essencial para os primeiros dias, alguns pares de meias e duas camisas, já que outras coisas seriam compradas no decorrer da viagem.

Em cada parada dos trens ou dos navios nas cidades, Fogg não fazia nenhuma questão de descer, admirar, apreciar e conhecer a cidade. Enviava seu empregado para comprar algumas roupas e mantimentos e conhecer o lugar para que depois lhe contasse tudo. Já Passepartout fazia questão de conhecer os locais das paradas e ficava bastante decepcionado quando não havia tempo para fazer isso.

Enquanto Passepartout fazia as compras, aproveitava ao máximo para observar os moradores da região, seus hábitos e costumes. Passepartout, com essa atitude, mostra a lógica cultural, intercultural e econômica das viagens e a sua influência no Ser³².

Alguns acontecimentos chegaram a comprometer um pouco a viagem de Fogg, mas, para cumprir o tempo estipulado na aposta, este fazia de tudo, sem se preocupar com o valor gasto para comprar ou incentivar aqueles que o levariam até a próxima etapa de sua viagem.

Depois de muitas turbulências, Fogg e Passepartout conseguiram chegar a tempo, antes dos 80 dias, mas não se tinham dado conta disso. Mas, além da aposta, o que mais Fogg poderia ter ganho? Bem. Ele conheceu novas pessoas, fez novos amigos e ainda conheceu sua futura esposa. Terá valido a pena para Fogg tanto sacrifício para dar a volta ao mundo em 80 dias? Sim, pois o que levou Fogg a aceitar tamanho desafio foi exatamente a aventura, a vontade de superar tudo e todos para que seu objetivo fosse alcançado.

Com relação à análise da obra de Érico Veríssimo, foram encontradas três questões norteadoras. Tibicuera, o personagem principal e narrador da história, relata suas viagens e aventuras que começam numa taba tupinambá antes de 1500 e terminam em um arranha-céu de Copacabana em 1937³³.

Certo dia o Pajé de sua tribo lhe disse que o maior bem da vida é a mocidade e lhe ensinou que um espírito alegre vence o tempo, vence a morte. O Pajé lhe disse: “o filho é a continuação do pai. E teu filho terá outro filho e teu neto também terá descendentes e o teu bisneto será bisavô dum homem que continuará o espírito de Tibicuera e que, portanto ainda será Tibicuera” (VERÍSSIMO, 1947, p. 34). Sendo assim, da primeira a última página, a narrativa é contada pelo mesmo Tibicuera do início, uma vez que, todas as emoções, sentimentos e aventuras vividas foram passadas de geração em geração, a fim de preservar sua história. Dessa forma os descendentes de Tibicuera sentem como se fossem o próprio Tibicuera, o único.

É interessante salientar que as aventuras de Tibicuera se confundem com a história do Brasil já que as guerras e batalhas, em que este personagem se envolve, são as guerras e batalhas ocorridas no Brasil desde a sua descoberta.

O que motiva Tibicuera a sempre estar envolvido nas guerras é seu sangue e espírito guerreiro e aventureiro dos indígenas. Ele sempre jura que cada batalha em que correu perigo será a última, mas logo que fica sabendo de alguma revolução ou quando estão precisando de voluntários ele se envolve³⁴.

As aventuras e viagens realizadas por Tibicuera pelo Brasil, vivenciando fatos importantes que marcam a história do País, fazem com que ele, em cada nova batalha, se lembre de amigos conquistados e seus ideais³⁵. A cada nova aventura sente-se menos índio e mais branco, mas, no fundo, ainda conserva sua vontade de guerrear e de enfrentar inimigos. Na maioria das vezes, envolvia-se com as guerras e revoluções não pela questão que a motivava, mas sim pelo simples prazer de ‘guerrear’, de lutar como um selvagem, como seu povo indígena. Isso fica claro com esta sua afirmação: “[...] eu ainda sentia o cheiro da aventura e, para mim, quem dizia aventura dizia guerra” (VERÍSSIMO, 1947, p. 107)³⁶.

Depois de enfrentar tantas aventuras, Tibicuera resolve não se envolver mais em batalhas, até porque o

³⁰ A Questão Norteadora aqui presente é a nº 6, que se refere à intervenção da motivação em si mesmo e no viajante, já que neste é possível perceber o que leva Dom Quixote a continuar suas viagens.

³¹ Percebe-se o que motiva Phileas Fogg a fazer a viagem, ou seja, aqui está presente a Questão Norteadora nº 6 que se refere à intervenção da motivação em si mesmo e no viajante.

³² Questão Norteadora nº 2 que concerne a lógica cultural, intercultural e econômica das viagens e sua influência no viajante.

³³ Aqui percebe-se a Questão Norteadora nº 9, que se refere ao papel da Espacialidade/ Temporalidade - deslocamento no espaço e no tempo - no processo da viagem e sua influência em si mesmo e no Ser/Viajante/Turista.

³⁴ Aqui fica claro a intervenção da motivação em si mesmo e no viajante (Questão Norteadora nº 6).

³⁵ Corresponde à Questão Norteadora nº 9, que se refere ao papel da Espacialidade / Temporalidade (deslocamento no espaço e no tempo) no processo da viagem e a sua influência em si mesmo e no Viajante.

³⁶ Corresponde à questão Norteadora nº 6, a intervenção da motivação em si mesmo e no viajante.

período final de sua narrativa coincide com um período mais tranquilo na história do país e não existiam mais grandes batalhas das quais participar e, em seu apartamento em Copacabana, reflete: “A verdade é que os tempos românticos tinham acabado. Não havia mais lugar para aquelas aventuras malucas do passado. Os corsários já não ousavam desembarcar nas nossas costas. Não haviam questões sérias de limite. Os homens civilizavam-se” (VERÍSSIMO, 1947, p. 168).

Na análise da obra de Voltaire foram encontradas quatro questões norteadoras. Cândido, o personagem principal da história, vivia na cidade de Vestfália, no castelo de um Barão, que morava com a esposa e os dois filhos. Um dia o Barão viu Cândido e sua filha juntos e não gostou da situação. Sendo assim, Cândido foi expulso do castelo e seguiu pelo mundo. Percebe-se que o que motiva Cândido a fazer ‘a viagem’ não é a vontade pessoal e sim uma necessidade, já que teria que ir para algum lugar distante do castelo³⁷.

Na cidade vizinha ele foi visto por oficiais do exército. Estes lhe ofereceram comida e o recrutaram. Aqui lhe oferecem ajuda³⁸, mas é em troca de trabalho. No meio de uma luta entre búlgaros e árabes, Cândido consegue fugir para uma aldeia vizinha, de onde seguiu viagem para a Holanda.

Ao chegar na Holanda, Cândido conhece Tiago que o leva para casa e lhe dá comida, bebida e trabalho³⁹. No outro dia, passeando pela rua encontra um pedinte e ao ajudá-lo Cândido percebe que trata-se de um velho amigo seu, Pangloss, que estava muito doente. Diante da situação, Cândido pede a Tiago que também o ajude. Esse aceita e Pangloss fica curado⁴⁰. Nessa ocasião, Pangloss conta a Cândido que a família do senhor Barão teve um final trágico, tendo sido todos os membros da família mortos por búlgaros, inclusive o amor de Cândido, a menina Cunegundes.

Certa vez Tiago teve que fazer uma viagem à Portugal e levou Pangloss e Cândido. Durante a viagem, houve uma forte tempestade que levou Tiago a morte. Ao chegarem a Lisboa, Cândido e Pangloss enfrentaram um terremoto e no dia seguinte ajudaram os habitantes da cidade que “[...] deram-lhes o melhor jantar que seria possível oferecer em tais circunstâncias” (VOLTAIRE, p. 40, l. 1)⁴¹.

Segundo a cultura da população local, um auto-de-fê (espetáculo de algumas pessoas queimadas ao fogo lento) era um meio infalível de impedir a terra de tremer novamente. Para a concretização desse espetáculo, pessoas que tivessem cometido algum tipo de crime ou infração eram ‘aprisionadas’ para que fossem as ‘vítimas’. Cândido e Pangloss também foram escolhidos, um por ter falado sobre o direito à liberdade e o outro por tê-lo escutado com ar de aprovação. Nesse espetáculo Pangloss foi enforcado e Cândido açoitado. Depois do espetáculo, uma senhora ajudou Cândido, dando-lhe comida e um local para dormir: “[...] deu-lhe de comer e de beber e mostrou-lhe uma cama bastante limpa, junto da qual se encontravam uma muda de roupa completa” (VOLTAIRE, p. 43, l. 2)⁴². Passado uns dias, a senhora leva Cândido até uma casa onde o mesmo vê Cunegundes, seu amor. Depois de muito conversarem e Cunegundes lhe explicar como

conseguiu sobreviver, chegam a essa casa os dois ‘proprietários’ de Cunegundes e Cândido os mata. Depois do ocorrido, Cândido, Cunegundes e a velha senhora fogem e se instalam em uma taverna⁴³. Nessa cidade, Cândido torna-se comandante de uma armada e segue viagem até o Paraguai. Ao chegarem a Buenos Aires, Cândido se apresenta ao governador que se encanta por Cunegundes e a pede em casamento. Naquele momento já tinham descoberto o assassinato do Monsenhor e que Cândido era procurado. Ele teve que fugir e levou o criado Cacambo, deixando Cunegundes e a senhora com o governador.

Ao chegarem no Paraguai, Cândido reencontra o irmão de Cunegundes, que pensava estar também morto. Cândido lhe falou da intenção que tinha em casar-se com sua irmã, Cunegundes, mas o jovem não gostou da idéia e Cândido o matou. Cacambo e Cândido tiveram que novamente fugir, mas dessa vez para se prevenir das necessidades encontradas no caminho, levaram algumas provisões⁴⁴. Durante a viagem muitas coisas aconteceram aos dois jovens e estes acabaram chegando a Eldorado.

A vida dos moradores de Eldorado lhes parecia bem estranha de início e Cândido percebe que o mundo é imenso, sendo que em cada lugar existe uma cultura diferente: “é um fato indiscutível que é preciso viajar-se” (VOLTAIRE, p. 76, l. 3). Nessa cidade ambos foram muito bem tratados e passaram um mês gozando dessa hospitalidade. Cândido sugere a Cacambo que voltassem ao seu ‘mundo’, pois ali eles são apenas homens como os outros e que quando saíssem de Eldorado seriam mais ricos que todos os reis juntos, já que o povo de Eldorado iria lhes dar pedras preciosas e ouro, o que para eles era coisa sem valor.

“É tão bom viajar, mostrar-se importante entre os seus, contando o que se viu nas imagens, que os dois felizardos resolveram deixar de ficar ali [...]” (VOLTAIRE, p. 77, l. 24). Os dois foram então embora com muitas jóias, mas no caminho foram perdendo-as aos poucos. Depois de muitas e muitas andanças, Cândido reencontra Pangloss e o Barão, irmão de Cunegundes. Após muito tempo, Cândido, o Barão, Cacambo, Pangloss e Martim reencontram a velha senhora e Cunegundes. Cunegundes estava muito maltratada pelo tempo, o que de certa forma assustou Cândido. Com o pouco dinheiro que lhe sobrara, Cândido comprou uma pequena chácara e todos foram morar com ele. Todos ficaram sem fazer nada, pois nada tinham para fazer e isso deixava todos chateados, já que chegaram à conclusão de que na vida é preciso estar em constante movimento, sempre em busca de coisas novas⁴⁵.

A obra em que menos questões norteadoras foram encontradas foi o *Discurso do Método*, uma vez que apenas a questão norteadora que se refere à motivação do indivíduo em realizar uma viagem foi encontrada.

O autor, personagem principal, acredita já ter consagrado bastante tempo à leitura de livros antigos,

Assim, mal a idade permitiu que eu sáisse da sujeição aos meus preceptores, abandonei inteiramente o estudo das letras e, resolvido a não pois conversar com os dos outros séculos é quase o mesmo que viajar. Convém saber algo dos costumes dos diversos povos para melhor julgar os nossos, e não pensar que tudo o que é contra os nossos hábitos seja ridículo e contra a razão, como costumam fazer os que nada viram. Mas, quando se leva muito tempo

37 Ibidem.

38 Corresponde à Questão Norteadora nº 8, que se refere ao acolhimento e o acompanhamento do Viajante no processo de realização da viagem.

39 Corresponde à Questão Norteadora nº 5, que se refere à importância da Alteridade na compreensão do outro / estranho / estrangeiro (*hostis? – hospes?*), já que Tiago ajuda o estrangeiro.

40 Ibidem.

41 Corresponde à Questão Norteadora nº 8, que se refere ao acolhimento e o acompanhamento do Viajante no processo de realização da viagem.

42 Corresponde à Questão Norteadora nº 7, que se refere à estética do Bem-Estar e o seu papel no processo de viagem.

43 Ibidem.

44 Corresponde à Questão Norteadora nº 7, que se refere à estética do Bem-Estar e o seu papel no processo de viagem.

45 Corresponde à Questão Norteadora nº 4, que se refere à compreensão do(s) desejo(s) de si mesmo e do(s) outro(s), por outro(s) lugar(es) pelo profissional do Sistema de Turismo, uma vez que esse fato demonstra a necessidade que as pessoas têm de conhecer novos lugares e culturas.

viajando, acaba-se por se tornar estrangeiro no próprio país [...] (DESCARTES, 2004, p. 24, l. 8).

Ele já conhecia bastante as ciências, a filosofia, a teologia, a matemática, e resolveu sair viajando pelo mundo. Isso pode ser melhor analisado no seguinte trecho:

Assim, mal a idade permitiu que eu sáisse da sujeição aos meus preceptores, abandonei inteiramente o estudo das letras e, resolvido a não buscar outra ciência a não ser a que pudesse encontrar em mim mesmo ou no grande livro do mundo, empreguei o resto da minha juventude em viajar, ver cortes e exércitos, visitar pessoas de diversos humores e condições, recolher várias experiências, provar-me a mim próprio, nos encontros que a sorte me proporcionava, e por toda parte, em fazer uma tal reflexão sobre as coisas que me apresentavam, que eu pudesse tirar algum proveito (DESCARTES, 2004, p. 26, l. 1).

Nesse trecho fica claro o que motiva o autor a fazer uma viagem: a necessidade que tinha de compreender melhor as coisas e conhecer a verdade por meio de suas experiências⁴⁶.

Cada dia de viagem era uma nova idéia que surgia e um dia, trancado em um quarto a fim de esperar o inverno passar para continuar sua viagem, resolveu sair viajando, mesmo no inverno. Essa viagem continuou por mais 9 anos, período que utilizou para escrever seu tratado, baseado em princípios totalmente novos.

Na obra de Marco Pólo, percebe-se no conteúdo global que, de todos os personagens das obras analisadas, Marco Polo é o único que descreve com todos os detalhes os locais por onde passou, tudo o que viu e viveu. Ao contrário dos outros empregados de Gran-Khan que eram enviados a outras cidades a fim de cumprir uma missão e, ao retornar, limitavam-se a relatar somente o resultado da missão, Marco Polo descrevia a Gran-Khan a cultura e os costumes das localidades visitadas.

Ao longo da leitura e da análise das obras selecionadas, pode-se observar que os personagens principais possuem espírito aventureiro e, mesmo sendo por motivos diferentes, lançam-se ao mundo, viajando a procura de aventuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos resultados, ressalta-se que os viajantes e os personagens principais das obras analisadas, ao saírem em viagem, saem com uma motivação e que ao retornarem para casa ou ao finalizarem suas viagens, o que carregam consigo, e o que todos aqueles que viajam levam consigo, são as experiências (boas ou não) adquiridas nas viagens, que podem ficar eternamente em suas mentes ou transformar suas vidas (BIEHL, 2003). Mas essa transformação só será ocasionada no indivíduo se este se deixar influenciar pelo meio no qual esteve inserido durante o tempo de viagem.

As viagens são elementos muito importantes na formação e transformação dos sujeitos e Feifer (1985, p. 224 *apud* URRY, 2001, p. 19) afirma que “ser turista é uma das características da experiência moderna. Não ‘viajar’ é como não possuir um carro ou uma bela casa. É algo que confere *status*, nas sociedades modernas, e julga-se também que seja necessário à saúde”.

Aqueles que recebem os turistas: guias, recepcionistas, habitantes locais também se transformam de alguma forma, pois eles têm que entender e muitas vezes se ‘adaptar’ aos gostos, vontades e necessidades dos viajantes.

Os resultados até aqui apresentados, ressaltam a necessidade de um maior aprofundamento do tema. Desta forma, considera-se então que o presente estudo contribui de maneira significativa para o Projeto “Desenvolvimento da Área de Turismo e Hospitalidade no CEFET-BA”, uma vez que fornece subsídios sobre o campo das Viagens, um dos seus componentes integrantes.

REFERÊNCIAS

- AVENA, Biagio Mauricio. **Turismo, Educação e Acolhimento de Qualidade: Transformação de hostis a hospes em Ilhéus, Bahia**. 2002. 367 f. Ilhéus: UFBA/UESC, 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Ilhéus, 2002. Orientação: Marli Geralda Teixeira.
- CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. **O Engenhoso Fidalgo Dom Quixote de la Mancha**. Tradução de Viscondes de Castilho e Azevedo. Porto Alegre: L & M, 2005. 1 v. e 2 v. Título original: El Engenhoso Hidalgo Don Quixote de la Mancha.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método: Regras para a Direção do Espírito**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2004, 144 p. Título Original: Discours de la Méthode de Bien Conduire as raison et Chercher la Vérité dans les Sciences.
- MEDEIROS, Andressa Andrade de. Educação, Cultura e Hospitalidade. **Revista de Turismo**. Jun. 2003. Disponível em: <<http://revistaturismo.cidadeinternet.com.br/artigos/hospitalidade.html>>. Acesso: 26 abr. 2005.
- PEARCE, Phillip L. Motivações para Viagens de Lazer. In: GOELDNER, Charles R., RITCHIE, J. R. Brent, MCINTOSH, Robert W. **Turismo: Princípios, Práticas e Filosofias**. 8. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002. cap. 9, p. 175-189.
- POLO, Marco. **As Viagens Il Milione**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2003, 160 p. Título Original: Il Milione.
- SOUZA, João Cândido; SOUZA, Lícia Soares de. **Turismo Sustentável: Cultura – Relações Públicas – Qualidade**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo (SCT), 2002. 124 p.
- URRY, Jonh. **O Olhar do Turista: Lazer e Viagens nas Sociedades Contemporâneas**. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. 3 ed. São Paulo: Studio Nobel, 2001. Coleção Megalópolis. Título Original: The Tourist Gaze. Leisure and Travel in Contemporary Societies. 231 p.
- VERÍSSIMO, Érico. **As aventuras de Tibicuera que são também as aventuras do Brasil**. 4. ed. Livraria do Globo: Porto Alegre, 1947. 177 p.
- VERNE, Jules. **A Volta ao Mundo em Oitenta Dias**. Tradução de Maria Appenzeller. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1996. Título Original: Le Tour du Monde em 80 Jours.
- VOLTAIRE. **Cândido ou O Otimismo**. Tradução de Pietro Nassetti. Coleção obra-prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2002. 128 p.
- WALKER, Jonh R. Turismo. In: _____ **Introdução à Hospitalidade**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2002. cap. 2, p. 32-74.

⁴⁶ Aqui está presente a Questão Norteadora nº 6, que se refere à intervenção da motivação em si mesmo e no viajante.

Alexandre de Oliveira Fernandes

Especialista em Letras: Língua Portuguesa e Literatura, especialista em Cultura Afro-brasileira / Faculdades Integradas Jacarepaguá/RJ. Educando do curso de Especialização em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Jequié. Professor de Língua Portuguesa e Literatura do CEFET/UE/Eunápolis/BA. Endereço: Av das Américas, 687, Bairro Dinah Borges. CEP: 45.820-000. Eunápolis-BA. E-mail: alexandre.pro@gmail.com

Um olhar atento à sociedade brasileira leva-nos a perceber a “circularidade mítica dos discursos iorubás”. Mesmo que não sejamos grandes conhecedores desses textos, identificar o legado africano por meio da musicalidade, religiosidade, culinária, vestuário, filmografia, literatura e diversas outras formas de linguagem, não é muito difícil. A fim de identificar modos de representação desse legado nos rituais dos terreiros de axé nagô, procedo a um recorte, lançando mão de textos míticos que versem sobre Exu, divindade iorubá. Neste sentido, questiono: por onde “andam” os mitos dos orixás quando analisamos os rituais dos terreiros? Sob que forma os mitos se presentificam no Ilê Axé? Foram apropriados, reiterados? O que pretendo, portanto, é identificar os textos míticos como linguagem que se presentifica no terreiro, espaço do sagrado. Os textos míticos referentes a Exu que me servem como *corpus* de pesquisa foram coletados pelo babalaô, Pierre Verger. Para esta discussão, conto com outros pensadores como Reginaldo Prandi, Elbein dos Santos, Clyde Ford e o nigeriano Sâlâmi, a fim de proceder a um debate acerca da “circularidade mítica dos discursos” dos deuses iorubanos entre nós.

Palavras-chave: Mitologia iorubá, Exu, Semiótica

Obs: Artigo apresentado ao II Seminário de Estudos Afro-brasileiros do Centro Federal Tecnológico da Bahia / CEFET/UE-Eunápolis, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XVIII.

Que mito você está vivendo?
Carl Jung

DA CIRCULARIDADE MÍTICA DOS DISCURSOS: PERTENCIMENTOS, ENCONTROS, PROPOSTAS

*Domingo 23
Domingo 23
é dia de Jorge
Dia dele passear
Dele passear
no seu cavalo branco
pelo mundo
pra ver como que tá*

*Rita Ribeiro
Tecnomacumba*

De 09 a 11 de outubro de 2007, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) sediou o XII Seminário Nacional e o III Seminário Internacional Mulher e Literatura do GT Mulher e Literatura da Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística, Anpoll, no qual, tive o prazer de conhecer Christina Ramalho, professora adjunta de Teoria Literária da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), quando eu apresentava o mini-curso intitulado *Iba ô, iabás: a “voz feminina” no culto aos orixás*.

Nesta ocasião, Ramalho apresentou-me seu texto em parceria com o professor Anazildo Vasconcelos da Silva, intitulado *História da Epopéia Brasileira: teoria, crítica e percurso* (2007), no qual, versam sobre a “circularidade cultural das imagens míticas”.⁴⁷

É exatamente a partir de sua leitura que pensei ser possível uma leitura acerca da “circularidade mítica dos discursos iorubás”, que aqui defino como o processo de materialização e multiplicação cultural-ideológica dos mitos dos orixás em nossa sociedade. Trata-se, portanto, de um discurso que circula cotidianamente, repleto das imagens míticas dos orixás e do legado cultural africano.

Conta-nos Mircea Eliade (1992, p.167) que toda uma obra poderia ser escrita sobre os mitos do homem moderno, sobre as mitologias “camufladas nos espetáculos que ele

prefere, nos livros que lê. O cinema (...) retoma e utiliza inúmeros motivos míticos, a luta entre o Herói e o Monstro, os combates e as provas iniciáticas, as figuras e as imagens exemplares”.

Quanto à “circularidade mítica dos discursos iorubás” e o legado cultural africano, sem querer esgotar tantas outras possibilidades, encontramos fartos exemplos de sua presença, a saber, em películas como: *Ó pai ó; A máquina; Cafundó; O homem que desafiou o diabo; Narradores de Javé*; em músicas de cantores como Rita Ribeiro – principalmente em seu “Tecnomacumba” –; Caetano Veloso; Maria Bethânia e até no Rap dos Racionais Mc’s é possível encontrar os textos iorubás e o legado cultural africano. Nossa literatura, com Jorge Amado – *Jubiabá, Tenda dos Milagres, Terras do Sem Fim*; Joaquim Manoel de Macedo – *Vítimas Algozes*; João Ubaldo Ribeiro – *Viva o povo brasileiro*; Rubem Fonseca – *Feliz Ano Novo*, bem como os textos acadêmicos de Nina Rodrigues; Manuel Querino; Arthur Ramos; Edison Carneiro; Donald Pierson; Ruth Landes; Pierre Verger; Roger Bastide; Barbara; Castillo; Reginaldo Prandi; as obras de artistas como Mestre Didi e Caribé; nossa culinária, com o acarajé, o abará, o caruru; nossa língua materna influenciada pelo banto e pelo iorubá; nosso sincretismo religioso e nossos terreiros, com seus inúmeros rituais, configuram-se em espaços fecundos à “circularidade mítica dos discursos iorubás”.

Isto posto, interessa-me o discurso mítico sobre o orixá Exu, deus dos iorubás, que “circula” nos terreiros de candomblé, com vistas a compreender como o culto se apropria de textos míticos referentes a essa divindade.

Em suma, trabalho neste artigo com mitos referentes a Exu, conforme apresentados por Pierre Fatumbi Verger (2002). Tal escolha se justifica, haja vista que este orixá, o primogênito do Universo, é o responsável por toda a dinâmica dos rituais, sem o qual, nada acontece. Efetivamente, tudo nos rituais depende de Exu; de seu alto poder mágico e cosmogônico. Assim, apresento os mitos e os modos como são apropriados pelos terreiros, para que conversem entre si, dialeticamente, proporcionando-nos ricos significados.

Para tanto, ao longo desse artigo aponto algumas discussões sobre mito, arquétipo, rituais, buscando uma leitura semiótica de mitos do orixá Exu e sua reapropriação na prática ritual dos terreiros. Deste modo, o leitor encontrará reflexões sobre o discurso mítico em seu caráter de resposta à complexa experiência humano-existencial, em consonância com o instrumental da semiótica que,

serve para estabelecer as ligações entre um código e outro código, entre uma linguagem e outra linguagem. Serve para ler o mundo não-verbal: “ler” um quadro, “ler” uma dança, “ler” um filme – e para ensinar a ler o mundo verbal em

⁴⁷ Cf. SILVA e RAMALHO (2007:15) sobre a “circularidade épica dos discursos” ou “circularidade cultural das imagens míticas.

ligação com o mundo icônico ou não-verbal. A arte é o oriente dos signos; quem não compreende o mundo icônico e indicial não compreende o Oriente, não compreende mais claramente por que a arte pode, eventualmente, ser um discurso do poder, mas nunca um discurso para o poder. (...) A Semiótica acaba de uma vez por todas com a idéia de que as coisas só adquirem significado quando traduzidas sob a forma de palavras (PIGNATARI, 2004, p.20).

O mito, neste contexto, liga-se à proposta de circularidade dos discursos, à medida que se apresenta nas práticas dos terreiros, sob a forma de linguagens diversas, sob uma inscrição semio-cultural. Deste modo, cabe aqui um estudo que privilegie a Semiótica Cultural.

DA CIRCULARIDADE MÍTICA DOS DISCURSOS: OS MITOS EM SI

Na sala estavam todos enlouquecidos e dançavam todos a som dos atabaques, agogôs, chocalhos, cabaças. E os santos dançavam também a som da velha música da África, dançavam todos quatro entre as feitas ao redor dos ogans. E era Oxóssi, o deus da caça, Xangô, o deus do raio e do trovão, Omolu, deus da bexiga, e Oxalá, o maior de todos, que se espojava no chão. (AMADO, 2008, p. 78.)

Os mitos dos orixás apontam para uma longa memória – mesmo que construída dialeticamente – e reportam seus adeptos para tempos longínquos em que os deuses habitavam a terra.

Os textos míticos também se apresentam na sociedade através de uma rede cultural complexa que se expande de modo crescente. Sua teia semiótica vai desde a musicalidade à religiosidade, da culinária às roupas, da filmografia à literatura e outras artes.

E como teriam surgido os mitos? Ford (1999, p.14) opta pela teoria da “difusão e da origem simultânea”; ou seja, os mitos têm uma origem simultânea em diversas culturas porque são elementos essenciais do homem e estão presentes em toda parte. Além disso, é bastante complexo precisar suas raízes, haja vista que a mitologia africana surgiu oralmente, como todas as mitologias.

Outras características dos mitos é que não são datados, não se confundem com um discurso histórico, não produzem um fio narrativo, e não se preocupam com linearidade ou “coerência”. Eles se apresentam como uma necessidade de explicação da vida, dos fatos, das ações de um povo. Deste modo, o povo do santo se utiliza de um grande repertório de mitos que versam sobre um conjunto de fatos acontecidos no passado, com o intuito de iluminar a vida no tempo presente.

DA CIRCULARIDADE MÍTICA DOS DISCURSOS: COMO É SABOROSO O SABER DOS MITOS EM VERGER E/OU SOBRE A VOZ QUE (IN)SURGE DOS TERREIROS

Pierre Fatumbi Verger (1902-1996), fotógrafo, etnólogo e babalaô do culto aos orixás, teve como objeto de interesse e universo de trabalho a cultura afro-brasileira, especialmente o candomblé da Bahia. Dedicado a Orumilá, o deus da adivinhação, iniciou-se no culto a Ifá, o oráculo iorubano, o que lhe valeu o nome Fatumbi, ou seja, “renascido de Ifá”.

Em seu *Orixás*: deuses iorubás na África e no novo mundo (2002), apresenta uma série de mitos coletados na África e no Brasil sobre os deuses iorubás. Esses textos encontram respaldo nos terreiros e são recontados, com alterações em um ou outro ponto, com a manipulação e ressignificação de certas passagens, mas, sobretudo, se

fazem sentir nos rituais que são produzidos nos terreiros de candomblé por todo o Brasil.

A “circularidade mítica dos discursos iorubá” também ocorre por meio do que se convencionou denominar de arquétipos. Pierre Verger se apóia na pesquisa de Gisèle Cossard para discutir esses casos, segundo o que, os iniciados, geralmente, possuem traços comuns a seu orixá, tanto no biótipo, quanto em características psicológicas. Todavia, não apenas os iniciados apresentam estes traços arquetípicos. Todo aquele que se “vê” no culto aos orixás, os abiãs, não iniciados, os consulentes esporádicos, ao lhe serem apresentadas as características particulares de cada orixá, vão se apropriando dos traços que lhes interessam e os reproduzem. Isso ocorre, nos terreiros e na sociedade de modo geral, até para justificar determinadas atitudes não aceitas socialmente (VERGER, 2002, p. 34).

Assim, o corpo do filho de santo, bem como suas ações em sociedade, parecem ser espelho do orixá, tal qual seus mitos apresentam. Neste sentido, seu corpo é espaço do sagrado, e mimetiza o orixá: se Xangô é vigoroso, forte e elegante, Oxum possui feminilidade extrema e elegância, Iansã apresenta-se com força, energia e sensualidade, Oxossi com vivacidade e independência, Ogum com extrema força, rapidez e não muito bom humor, isso será reproduzido no arquétipo.

Ruy Póvoas, professor de literatura e zelador no culto aos orixás, com casa de axé em Ilhéus, propõe:

Num terreiro de candomblé, jamais se atribuirá a uma pessoa cabeça de Oxum a tarefa de remover o corpo morto de um animal em decomposição ou qualquer atividade que implique lidar com cheiros nauseabundos ou que promovam rejeição. Oxum é moça rica, rainha do brilho, do perfume e assim são também os seus filhos. Desrespeitar o humano é também desrespeitar o orixá, pois essas coisas não se separam (PÓVOAS 2006, p. 215).

Oxum é mulher graciosa, símbolo do feminino e da beleza, rainha excelsa, delicada. Para ela seria agressão lidar com elementos em putrefação. De mesma sorte, jamais se pedirá a um filho de Oxalá que manipule o dendê ou o sal. Esses elementos fomentam a ira do orixá, porque são símbolos que vão de encontro ao axé particular de Oxalá, deus do branco, da paz, da alvura, orixá relacionado à criação, fomentando nele e em seu filho atitudes incomensuráveis. Ford (1999, p. 211) destaca que Obatalá, outro nome para Oxalá, é o “Rei das Vestes Brancas, em parte porque o branco simboliza o líquido seminal, o poder criador masculino”.

Em contrário, Ogum, Xangô, Oyá e Exu são energias que se apropriam em demasia do axé do “sangue vermelho”, inclusive, dele se alimentando em grandes quantidades, como o epô, azeite de dendê, o osùn, pó vermelho, mel; bem como do axé do “sangue preto”: carvão, ferro, o sumo escuro de certos animais; o ilú, indigo, extraído de diferentes tipos de árvores.

Não à toa, temos nos mitos de Exu a manipulação do axé do vermelho e do branco, o qual,

conta como ele semeou discórdia entre dois amigos que estavam trabalhando em campos vizinhos. Ele colocou um boné vermelho de um lado e branco de outro e passou ao longo de um caminho que separava os dois campos. Ao fim de alguns instantes, um dos amigos fez alusão a um homem de boné vermelho; o outro retrucou que o boné era branco e o primeiro voltou a insistir mantendo a sua informação; o segundo permaneceu firme na retificação. Como ambos eram de boa fé, apegavam-se a seus pontos de vista submetendo-os com ardor e, logo depois, com cólera. Acabaram lutando corpo a corpo e mataram-se um ao outro (VERGER, 2002, p. 17).

Exu é indicado em diversos mitos como o senhor dos caminhos, aquele a quem se devem oferecer salvas muito

antes do que a qualquer outra energia para que nada de ruim aconteça, para que os amigos não se tornem inimigos e a colheita, da qual, Exu, conosco, é participante ativo, pois está em todo e qualquer ritual, renda frutos benéficos.

O texto chama a atenção para o fato dos amigos serem tão amigos e seu laço tão próximo que seus terrenos eram “vizinhos”. Ou seja, Exu é aquele que pode desfazer o que já está estruturado, dado como certo, inviolável. Exu é o que destrói o inexorável. O frase “passou ao longo de um caminho” é empregada como índice de ser Exu o que transita tranqüilamente entre os espaços, qualquer espaço. Lembremos que é ele quem fomenta a comunicação entre o àiyé e o órun: o duplo mítico, assim como é duplo – formação de par – o sistema que traz harmonia. Viviam em harmonia os dois amigos, mas, com o acréscimo do terceiro – Exu –, esta harmonia se desfaz. Lembremos que o número três é por excelência a força de Exu, o morador do oritá, encruzilhada de três pontas, e o ímpar é, por sua vez, aquele que descontextualiza, traz o caos, desarmoniza. É por meio de sua presença e do seu boné de duas cores, signo do vermelho e do branco que a discordância se instala, tornando-se uma afronta, que leva à discussão, à cólera, à luta corporal e à morte um do outro. Não há vitorioso que não seja Exu. Percebamos também que nenhuma razão há para que Exu apronte esta dissidência. Exu é aquele que faz o que quer, como quer, com quem quiser. Faz o bem e faz o mal. Exu é aquele “que joga nos dois times sem constrangimento: Asòtuún se òsi lái ni ítijú” (SÀLÁMÌ, 1991, p. 25). Exu pertence tanto à direita – orixás –, quanto à esquerda – éboras –, daí seu boné branco e vermelho. Exu transita nos dois hemisférios da cabaça da criação, veiculando seu poder entre o grupo dos orixás – os òrisà-funfun, Obatalá, Òsalufón, Òsaògiyán, Òrisà-oko, Olúwo-fin, Olúorogbo, Orisà Eteko, que se apresentam sob a forma do poder genitor masculino e do “sangue branco” –, e os éboras – os omo-òrisà, Ogum, Xangô, Ossain, Iansã etc., constituintes do grupo dos duzentos irúnmalè da esquerda, a metade inferior da cabaça da criação, cujo poder genitor é feminino (SANTOS, 1986, p. 75).

Assim, é comum nos rituais saudar Exu antes de qualquer atividade, conversando com ele, colocando-lhe oferendas, afinal ele é o Síwájú, “o primeiro a ser cultuado”. A ele, no mínimo, uma quartinha – pote pequeno de barro – com água deve ser colocada e esta água não deve secar nunca. E a terra deve ser saudada, umedecida, lançando-lhe três punhados d’água, antes de qualquer ebó, a fim de acalmar as forças de Exu.

Em outro texto mítico, menor, mas não menos indicativo do poder de Exu, outras características deste orixá podem ser abordadas:

Uma mulher se encontra no mercado vendendo seus produtos. Exu põe fogo na sua casa, ela corre para lá abandonando seu negócio. A mulher chega tarde, a casa está queimada, e, durante esse tempo, um ladrão levou suas mercadorias (VERGER, 2002, p. 78).

Aqui, ele é retratado em seu poder visceral de alta magia, de controle do fogo, de transformação. Nada do que a mulher tenta fazer dá certo. Ela corre para casa e chega tarde. Percebamos que o vocábulo “tarde”, nos lança para uma idéia de passagem de tempo, o que faz crer que Exu controla o tempo, e o faz passar a seu bel prazer. Contra a ira de Exu, não há o que fazer. Enquanto a mulher tenta salvar sua casa, ele faz com que roubem suas mercadorias: a mulher está sem trabalho e sem casa. Outro aspecto que salta é a colocação no texto do vocábulo “mercado”. Sabe-se que ele tem uma importância semântica fundamental para os iorubás, pois indica um lugar símbolo do jogo financeiro, do mecanismo de troca, de compra e venda. O mercado é a morada da riqueza.

Não é espanto, ter se reproduzido nos rituais de axé por conta dos mitos, um ebó no qual a pessoa, depois de assentado seu Exu, “passeia com ele pelo mercado” solicitando sua benção (PRANDI, 1993, p. 80). Outro destaque é o fato de Exu se apresentar como manipulador dos caminhos, Ojisé, e do fogo, Inà, uma vez que é Ogum, quem, por excelência, “percorre os caminhos, é o seu dono”; Xangô, por outro lado, é o “deus que conhece as manhas do fogo”. Se podemos dizer que Exu consegue manipular tanto os “caminhos”, quanto o “fogo”, elementos índices de outros orixás, podemos afirmar que ele não “anda” sozinho, sua energia se apresenta em comunhão com as outras energias; ele tem contato muito íntimo com os outros orixás. Neste sentido, agredi-lo é agredir aos outros éboras, pois ele simboliza, sintetiza os poderes dos outros éboras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os mitos dos iorubás permanecem vivos nos cultos dos candomblés afro-brasileiros, bastando, para constatar, observar o modo como o povo do santo se apropria desses discursos mitológicos, reiterando-os por meio de seus diversos rituais. É nesta perspectiva que procedemos a uma “leitura” da “circularidade mítica dos discursos iorubás”, enfocando o orixá Exu.

Neste aspecto, podemos afirmar que os mitos fornecem, em contato com os rituais, símbolos sagrados carregados de mensagens culturais e religiosas. O culto aos orixás é espaço em que circulam os mitos, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, se escondem. Saudemos Exu, simplesmente, e uma série de mitos, que antes nos espreitavam, se avoluma. Nem todos os verão, infelizmente.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Jorge. Jubiabá. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2008.
- DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ECO, Umberto. **Tratado geral de semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FORD, Clyde W. **O herói com rosto africano: mitos da África**. São Paulo: Summus, 1999.
- MINDLIN, Betty. O fogo e as chamas dos mitos. **Estud. avançados**. São Paulo, v. 16, n. 44, 2002.
- PIGNATARI, Décio. **Semiótica & literatura**. 6.ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.
- PÓVOAS, Ruy do Carmo. Dentro do Quarto. In: CAROSO, Carlos, BACELAR, Jéferson (org.). **Faces da tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida**. 2.ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 2006.
- PRANDI, Reginaldo. **Herdeiras do Axé: sociologia das religiões afro-brasileiras**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, HUCITEC, 1996.
- _____. **Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, HUCITEC, 1991.
- _____. Referências das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. In: CAROSO, Carlos, BACELAR, Jéferson (org.). **Faces da tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida**. 2.ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 2006.
- _____. O jogo dos fragmentos africanos. **Revista Usp**, n. 18, p. 80-91, 1993.
- _____. As artes da adivinhação. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. **As senhoras do pássaro da noite: escritos sobre religião dos orixás V**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Axis Mundi, 1994.
- SÀLÁMÌ, Síkírù. **Cânticos dos orixás na África**. São Paulo: Oduduwa, 1991.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagô e a morte**: Pâdê, Àsèsê e o culto Ègun na Bahia. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Anazildo Vasconcelos da. RAMALHO, Christina. **História da Epopéia Brasileira**: teoria, crítica e percurso. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VERGER, Pierre. **Orixás**: deuses iorubás na África e no novo mundo. Salvador: Corrupio, 2002.

_____. **Artigos**. Salvador: Corrupio, 1992.

Aurelice dos Santos Sales

Aluna de Graduação do Curso de Bacharel em Turismo do Centro Universitário da Bahia – FIB, Bolsista de Iniciação Científica em Turismo e Meio Ambiente do NUPE (Núcleo de Pesquisa) do Centro Universitário da Bahia – FIB. E-mail: aurelice.sales@gmail.com.br

Ronaldo Pedreira Silva

Bacharel em Ciência da Computação, Professor de Informática do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-BA. Endereço: Rua Emídio dos Santos s/n. Barbalho. CEP 40301 015. Salvador, Bahia. E-mail: rpdreiras@gmail.com

O presente artigo objetiva dar uma visão das potencialidades da exploração turística da produção da cachaça, em especial da artesanal e da orgânica. A exemplo do que já acontece no sul do Brasil, onde há o “roteiro do vinho” que percorre as cidades vinícolas, o momento em que a bebida ganha projeção nacional e internacional poderia ser economicamente aproveitado. O trabalho traz um breve histórico de como a cachaça se tornou uma bebida apreciada e que pode melhorar o nível de vida da população envolvida na sua cadeia produtiva. Há também informações sobre os principais municípios produtores e seus atrativos turísticos.

Palavras-chave: turismo, cachaça, agricultura, cana-de-açúcar, integração.

This article provides an overview of the potentialities of the tourist exploration of the cachaça production, especially workmanship and organic. As it is done in the south of Brazil, where there is a “wine route” that goes through the wine-growing cities, the moment in which the drink overcomes national and international projection could be economically used. This paper is a short report about how the cachaça became an appreciated drink and that it can improve the life of the people involved on its production chain. There is also information about the main producer cities and their tourist attractions.

Keywords: tourism, cachaça, agriculture, sugar cane, integration.

INTRODUÇÃO

A cana-de-açúcar - *Saccharum officinarum* - é uma das seis espécies do gênero *Saccharum*, gramíneas altas provenientes do Sudeste Asiático, de cuja planta são fabricados o açúcar e o álcool. A cana é pertencente à família *Poaceae*, com caule em colmos, e as folhas com lâminas de sílica em suas bordas e bainha aberta; o caule é processado (triturado), dando origem ao caldo da cana que, passado por processo de fermentação e destilação, dá origem ao rum e à cachaça. O processo de obtenção da água ardente – *ácqua ardens*, “água que pegava fogo” – passou por aprimoramentos desde os gregos, os primeiros a produzi-la para fins medicinais, até os árabes, com a invenção das destilarias, processo este semelhante ao atual. A tecnologia desenvolvida pelos árabes se difundiu para o resto do mundo, sendo que diferentes países adotaram a produção de destilados próprios, a exemplo do uísque na Escócia, a vodka na Rússia e, no Brasil, a cachaça. (AMPAQ, 2004)⁴⁸.

O avanço da cana-de-açúcar é algo notório e contínuo ao longo de toda a história do Brasil. Juntamente com este avanço, a arte de se produzir a cachaça em antigos alambiques já se tornou fato histórico. Com a crescente industrialização, após a Revolução Industrial ocorrida no início no Séc. XVIII e o surgimento da globalização em meados do Séc. XX, as pequenas empresas se viram frente a duas situações: a primeira era acompanhar a modernidade e reestruturar todo o processo produtivo, podendo perder em qualidade; e a segunda era continuar com o processo manual e assim perder mercado para as empresas industrializadas, que produziam em maior quantidade e a custos menores. Isso afetou principalmente as pequenas propriedades rurais, as quais funcionavam, na maioria das vezes, como empresas familiares, tais como os pequenos alambiques, produtores de cachaça artesanal.

Estima-se que todos os estados brasileiros processem cana-de-açúcar para produção de cachaça. De acordo com a

Associação Brasileira de Engenharia de Produção (ABEPRO, 2000), o destaque é para São Paulo, que processa 45% de toda a aguardente produzida do País, ficando o estado de Pernambuco como o segundo em maior volume de produção, seguido do Ceará. A produção artesanal mineira representa 8% da produção nacional, similar à do Rio de Janeiro e à de Goiás. A Paraíba e a Bahia produzem apenas 2%, cabendo ressaltar que nestes dois estados predomina o sistema artesanal, caracterizado pela pequena escala produtiva. O gráfico 1, a seguir, apresenta a participação dos principais estados aguardenteiros na produção nacional.



Figura 01. Cana-de-açúcar

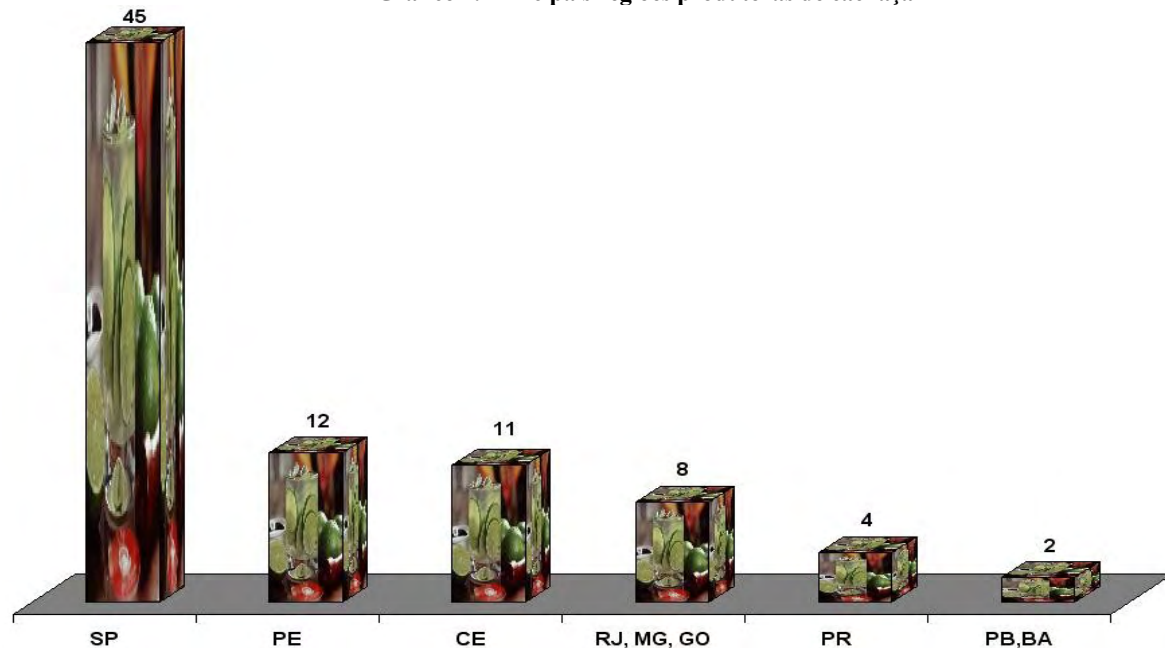
Fonte: Google /Imagens Disponível em:

<http://bi.brasilenergia.com.br/fotos/008-014p.jpg>. Acesso: 28 fev. 2007.

Em 2006 essa parcela que era minoria, no que diz respeito à produção de cachaça, após as adequações de suas instalações para um melhor desempenho, passou a gerar um capital de aproximadamente US\$ 407,5 milhões (quatrocentos e sete milhões e quinhentos mil dólares) ao ano. A cachaça é responsável por 7% do mercado de bebidas no País.

⁴⁸ Associação Mineira dos Produtores de Cachaça de Qualidade (AMPAQ).

Gráfico 1. Principais regiões produtoras de cachaça



Fonte: ABEPRO, in: Martinele et all (2000). Disponível em: < <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2003> > Acesso: 06 jun. 2008

A organização da produção de cachaça artesanal poderá dinamizar não somente a economia rural, mas também a urbana, desde que haja ênfase na sustentabilidade sócio-ambiental. Apesar disso, nota-se que a imagem da cachaça no imaginário social urbano ainda é bastante deturpada e a qualidade e peculiaridades desconhecidas. Em virtude disso, a presente pesquisa procura investigar esse imaginário social objetivando elucidar a opinião e a imagem elaboradas pela população de Uberlândia sobre a cachaça artesanal e sua contribuição para o desenvolvimento social.

A história da cachaça no Brasil remonta ao século XVI. Dos antigos engenhos que outrora possibilitaram uma expressiva produção açucareira saía a cachaça, que devido ao seu estilo rudimentar, a princípio era reservada aos escravos. Após o melhoramento do processo, passou a ser consumida também pelos senhores de engenho e por toda a sociedade. Os engenhos se espalhavam e produziam cada vez mais o aguardente da terra. A cachaça passou a apresentar uma importância significativa no Brasil Colônia, entre os séculos XVI e XVII, tornando-se uma ameaça a Portugal quando se faz referência, principalmente, à exportação de vinho. Não obtendo o resultado esperado com a proibição do consumo, Portugal passou a taxar da bebida, de modo que a bebida passou a ser responsável pela maior parte das arrecadações de impostos que iriam para Lisboa (AMPAQ, 2004).

O Brasil é o principal produtor de cana-de-açúcar do mundo. Seus produtos são largamente utilizados na produção de açúcar, álcool e, mais recentemente, o bio-diesel. A sustentabilidade constituiu-se em uma problemática no findar do século XX, assumindo um papel de reflexões para com as dimensões do desenvolvimento e alternativas que se configuram. Para Jacobi (1994), o princípio determinante do desenvolvimento é a confluência das duas vertentes – economicistas e ambientalista. E pensar em desenvolvimento sustentável nos leva a condicionar a redefinição das relações sociedade humana/natureza, havendo, assim, uma mudança no processo civilizatório.

Por sustentabilidade sócio-ambiental entende-se, segundo Romeiro (1998, p.248), um desenvolvimento que deve não apenas ser economicamente eficiente, mas também ecologicamente prudente e socialmente desejável. Deve estar associada ao uso, equilíbrio e dinâmica dos recursos da

biosfera no presente e no futuro (MOREIRA, 1999, p.196). O crescente processo de mecanização da agricultura e a ampliação das monoculturas de grãos e cana-de-açúcar para produção de álcool combustível têm trazido grande impacto no campo com a eliminação das pequenas propriedades e das agriculturas familiares.

De acordo com o PRONAF⁴⁹, agricultura familiar é uma forma de produção na qual predomina a interação entre gestão e trabalho; são os agricultores familiares que dirigem o processo produtivo, dando ênfase na diversificação e utilizando o trabalho familiar, eventualmente complementado pelo trabalho assalariado.

Nesse sentido, os engenhos representaram o segmento do agronegócio familiar que mais se destacou na edificação do Brasil como nação. A partir de 1755, a produção de cachaça se multiplicou, os engenhos passaram a dar maior importância ao produto fermentado do que à produção de açúcar. O século XIX foi o auge para o produto destilado, sendo então a cachaça considerada símbolo da brasilidade e patriotismo frente a revoltas como a Revolução Pernambucana e Inconfidência Mineira (SOUZA LEAO, 2004, p.14). A cachaça já foi, inclusive, moeda corrente para compra de escravos na África.

Em meados do século XIX, é possível notar a transformação progressiva dos antigos engenhos das propriedades camponesas, há muito restritos à produção de rapadura e cachaça, se transformarem em verdadeiras usinas, com uma produção em larga escala de açúcar e álcool. Os alambiques sofreram também com essa reestruturação, utilizando-se de novos métodos e técnicas de destilação e envelhecimento da bebida.

As cachaças artesanais brasileiras usam processos de fermentação e destilação comprometidos com seus 400 anos de história. Os fermentos e bactérias são regionais, podendo ser selecionados. A destilação é feita sempre em alambique de cobre, e a operação é monitorada zelosamente durante todo o processo por um mestre de fermentação (destilador), o que confere à bebida características únicas.

Os antigos alambiques (figura 02) tiveram um notável salto qualitativo, e o inimaginável, há vinte anos, aconteceu: a

⁴⁹ Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF)

melhoria dos processos na produção e todo o equipamento utilizado na confecção da cachaça e no próprio envelhecimento da bebida aferiram-lhe certa condição de “status” diante do mercado globalizado. Ganhou força a produção da cachaça orgânica – aquela que não entra em contato com nenhum produto químico em nenhuma fase de seu processamento e não degrada o ambiente.



Figura 02 Alambique. Fonte: Alambique Santa Efigênia. Disponível em <<http://www.alambiquessantaefigenia.com.br>> Acesso: 28 fev. 2007

O Instituto Baiano de Metrologia e Qualidade (IBAMETRO) iniciou estudos que viabilizassem a certificação de cachaça artesanal fabricada em alambiques da Bahia no ano de 2004, a base normativa que norteou o processo para futuras certificações foi apreciado pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (INMETRO) e por parceiros como, Sebrae, Associações de Produtores da Bebida e o governo do estado sendo intermediado pela Secretaria da Indústria Comércio e Mineração (SICM).

Em abril de 2008, a cachaça artesanal Engenho da Bahia (figura 03), produzida em Ibirataia (BA), na região cacauera, a 360 quilômetros de Salvador, tornou-se a primeira cachaça baiana a conquistar o selo Inmetro/Ibmetro. Dessa forma, a certificação de qualidade inaugura um novo estágio na produção de destilados de cana-de-açúcar no estado e reforça o processo de profissionalização do setor.

O município de Ibirataia não possui potencial turístico. O site oficial da região ainda está em construção pelo portal Probrasil.com⁵⁰, que reúne e concentra informações sobre todos os municípios brasileiros, oferecendo aos visitantes um panorama das cidades brasileiras, com informações históricas, estatísticas, culturais e econômicas.



Figura 03 - Cachaça Engenho da Bahia

Fonte: Sebrae. Disponível em:

<www.sebrae.com.br/integra_noticia?noticia=717>

Acesso: 7 jun. 2008

Primeiro no âmbito público a ser credenciado do Inmetro para atuar como Organismo de Certificação de

Produtos (OCP) de blocos cerâmicos e frutas, o Ibmetro também saiu na frente com seu programa da cachaça. Em Minas Gerais, os produtores criaram uma autocertificação, contudo, apenas de origem.

Na Bahia, o selo agregará valor à cachaça baiana, aumentando a competitividade, tanto nas vendas para o mercado doméstico quanto nas exportações, estas que hoje são um dos principais planos do setor produtivo e do governo estadual. Caberá ao instituto baiano preparar todas as estruturas normativas que respaldarão o processo de certificação e os critérios para concessão do selo aos produtores. O sistema abarca a adoção de controle da qualidade na produção, desde a fase de extração da cana até o estágio do engarrafamento da bebida.

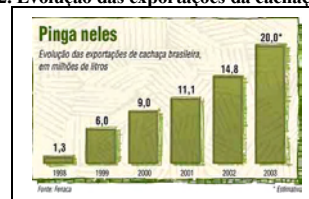
Quando o documento for concluído, seguirá imediatamente para o Inmetro, onde será avaliado e reconhecido como uma nova técnica. Concluída essa etapa, o Ibmetro estará apto a solicitar credenciamento para auditar e certificar os produtos, os quais também terão amostras submetidas à análise em laboratório de ensaio. O selo de conformidade será concedido apenas a quem estiver ajustado aos padrões exigidos para cada tipo de cachaça (envelhecida, extra-prêmio etc.).

A iniciativa irá promover a certificação das cachaças de alambique, normalmente produzidas por pequenas empresas, e integra as Políticas Industriais, Tecnológicas e de Comércio Exterior (PITCE) do Governo Federal. O acordo foi firmado no estado de Belo Horizonte, durante a 8ª edição da Expocachaça, maior evento nacional do setor.

O Sebrae acredita no segmento e mobilizará recursos e seus melhores técnicos para contribuir no fortalecimento do setor. Entre as ações, a parceria prevê a criação de 05 (cinco) laboratórios de análise da cachaça até 2007, sendo 03 (três) em Minas Gerais, 01 (um) no Rio Grande do Sul e 01 (um) na Bahia. O projeto tem como prognóstico investir R\$ 5 milhões para facilitar o acesso desses empresários à certificação, diminuindo significativamente o custo para o produtor. A expectativa é que, até 2007, 15% das marcas registradas e 20% do volume de cachaça dos 03 (três) estados participantes estejam certificados. Além disso, 50% dos produtores devem utilizar os serviços de avaliação. As ações previstas envolvem conscientização e capacitação dos produtores, auxílio para a captação de recursos visando programar as adequações e desenvolvimento de avaliações específicas ao setor.

A cachaça artesanal brasileira é envelhecida em madeiras da Mata Atlântica (*araribá, ararupa, amendoim ou tarumã*) ou da Floresta Amazônica (*grápia, umburama, bálsamo, jequitibá rosa ou castanheira*). Os seus aromas e gostos são apurados e pungentes, resultando em um produto agradável de beber. O momento atual é muito favorável à cachaça, tanto no mercado interno quanto no mercado externo. A exportação da cachaça brasileira teve um crescimento extraordinário, podendo-se observar uma elevação em litros do final de 1998, em relação ao ano de 2003, conforme o gráfico 2, abaixo.

Gráfico 2. Evolução das exportações da cachaça brasileira



Fonte: Revista Globo Rural Edição 211 – Maio de 2003.

⁵⁰

Probrasil.com.

Disponível

em:

<<http://www.ibirataia.ba.probrasil.com.br/>> Acesso em: 11 jun.2008.

A sua visibilidade, comercialização, promoção e divulgação têm como principal fator a realização das duas feiras, que são hoje as maiores e melhores vitrines do agronegócio da cachaça e permitem uma grande exposição. Uma feira acontece no primeiro semestre e é realizada no estado de Minas Gerais; a outra ocorre no segundo semestre no estado de São Paulo. E por que não incluir uma nova praça para realização dessa feira? O que se propõe, nesse caso, é a inserção da Bahia no circuito das feiras de cachaças do País, por se tratar de um estado produtor da bebida com qualidade reconhecida e com uma cachaçaria já certificada.



Figura 4. Logotipo da Feira EXPO-CACHAÇA.

Fonte: Tonéis Brasil. Disponível em:

< <http://www.toneis.com.br/modules> >. Acesso: 12 dez. 2006.

A inclusão da Bahia nesse circuito também agregará divisas para o turismo baiano, pois algumas das cidades produtoras da bebida possuem potencial sub-explorado. A cultura presente nessas localidades é diversificada no que tange às manifestações populares, além da arquitetura predominantemente colonial e da natureza ainda preservada.

Em Salvador existe o “Espaço da Cachaça”, situado na CEASA no bairro do Rio Vermelho, que atrai um grande público nos fins de semana. Esse evento foi iniciado no mês de maio de 2004 e, mostrando-se viável, proporcionou aumento de vendas nos bares e restaurantes, especialmente os que servem comida sertaneja, com a criação de “cachaçarias” e “clubes de cachaça”.

RIO DE CONTAS

Rio de Contas é uma das raras "cidades novas", criadas por Provisão Real em 1745. Primeira cidade planejada do Brasil, o município preserva o traçado antigo, com praças e ruas amplas, igrejas barrocas, monumentos públicos e religiosos em pedra e casarios em adobe.

A colonização da região teve início no final do século XVII, quando escravos foragidos se instalaram na margem direita do Rio de Contas Pequeno, atual Rio Brumado. Em pouco tempo, formou-se o povoado denominado "Pouso dos Crioulos" localizado no sul da Chapada Diamantina e dentro do Polígono das Secas, ponto de pouso para viajantes de Goiás e do norte de Minas que se dirigiam a Salvador, capital da Província da Bahia. Na segunda década do século XVIII, o bandeirante Sebastião Pinheiro da Fonseca Raposo descobriu ouro no local, iniciando um ciclo que marcou a história da região, fazendo com que o povoado prosperasse rapidamente. Há relatos de que pó de ouro era lançado sobre imperadores e rainhas durante as procissões e a festa religiosa do Divino.

O município de Rio de Contas é exemplo de que aventura e histórias caminham juntas. A localidade possui arquitetura barroca tombada pelo patrimônio histórico, hospitalidade e beleza ímpar, com cachoeiras, trilhas, picos de até 2000m e variedades na flora e fauna, todas essas características compõem um ambiente salutar para a efetivação de um turismo de boa qualidade que proporcione renda para municípios, empresários e à cidade como todo.



Figura 5- Pico das Almas, Rio de Contas

Fonte: Rui Resende. Disponível em:

< <http://www.fotosdachapada.com.br> > Acesso: 29 jan. 2007



Figura 6 -Casaril e Igreja de Rio de Contas

Fonte: Rui Resende. Disponível em:

< <http://www.fotosdachapada.com.br> > Acesso: 29 jan. 2007.

No ano de 1745, dá-se a transferência de uma antiga vila (a de Nossa Senhora do Livramento de Minas do Rio de Contas) para o novo sítio, surgindo então a Vila Nova de Nossa Senhora do Livramento de Minas, do Rio de Contas. O local, rico em ouro de aluvião, teve sua estagnação econômica por volta de 1800, com a escassez do metal. Em 1844, a descoberta das minas de diamantes e ouro nas vizinhas Mucugê, Lençóis e Jacobina fizeram com que os garimpeiros migrassem para essas localidades. A vila foi elevada à categoria de cidade em 1885. Além de um potencial turístico diversificado, no município é produzida a *Cachaça Orgânica Artesanal*, cuja bebida é feita com cana-de-açúcar cultivada sem a utilização de agrotóxicos e adubos químicos.



Figura 7 Cachaça Serra das Almas

Fonte: Site oficial de Abaira. Disponível em:

< <http://www.brasilcachacaria.com.br/images/abaira.jpg> > Acesso 24 jan 2007

A Cachaça Serra das Almas (figura 07) é produzida na Fazenda Vacaro, sendo que 50% da capacidade de fabricação (120 mil garrafas de cachaça por ano) ficam por conta de pequenos agricultores de subsistência que, com a produção da bebida, elevam sua renda. A marca já possui diversas certificações e seu produto é representado por profissionais de vendas em várias partes do Brasil e do mundo.

Para uma melhor degustação da cachaça, a cidade oferece um leque diversificado de iguarias que valorizam ainda mais o produto. Uma das iguarias presentes no cardápio é a *palma*, prato típico da região que é preparado com um tipo de cacto utilizado no sertão, sendo adicionada à carne de sol moída.

JQUIRIÇÁ

A região da Bacia do Jiquiriçá localiza-se a cerca de 150 km a oeste de Salvador. Seguindo pela BR-324 e pela BR-101, chega-se ao Vale do Jiquiriçá, formado por dezoito cidades. Na verdade, Jiquiriçá é uma espécie de capital do lugar, cujo nome tem origem no Rio Jiquiriçá, que nasce no município de Maracás, e era um entreposto pecuário entre Nazaré e Vitória da Conquista.

Situado entre vales e morros no recôncavo baiano, essa região tem, além da agricultura, o turismo como sua principal base econômica, segmento que tem se revelado uma importante alternativa de geração de renda para os municípios da localidade. A presença de cachoeiras, rios, morros, flora e fauna vêm despertando os interesses dos que buscam contato com a natureza, dos que se voltam para a prática de esportes radicais e de aventura, como cavalgadas, *trekking*, canoagem e pesca. O turismo ecológico na região tem como principais atrativos os Rios Jiquiriçá e Boqueirão, a Cachoeira dos Prazeres, Alta, da Roda d'Água e as corredeiras.



Figura 8 – Mapa de Localização do Vale do Jiquiriçá

Fonte: Suinvest – Bahia. Disponível em:

< http://www.sct.ba.gov.br/opinv_zona_jiquirica.asp >

Acesso: 22 dez. 2007

O patrimônio histórico/cultural da região também é rico e diverso, e o seu artesanato feito com esmero, tudo isso conformando uma oferta turística capaz de atrair fluxos regionais interessados em interagir com a natureza e a cultura locais.

A exemplo do que ocorre em outras regiões baianas, onde o turismo rural encontra ambiente sociocultural bastante favorável à sua expansão, especialmente naquelas propriedades onde os recursos naturais – matas nativas, nascentes e rios – se mantêm preservados, no Vale do Jiquiriçá ainda podem ser encontradas fazendas que conservam traços marcantes de uma época em que a economia agrária era predominante na estrutura produtiva do estado da Bahia.

Essa modalidade de turismo constitui uma importante alternativa de fonte de renda para o produtor rural. O Vale do Jiquiriçá é composto por seis municípios, a saber: Jiquiriçá, Laje, Mutuípe, Santa Inês, Ubaíra e Amargosa.

Seis, em cada dez moradores da região, vivem da terra. Visitar a cidade é mergulhar em um universo rural. A música popular e as representações folclóricas do interior fazem parte da rotina de Jiquiriçá.

O turismo cresce em Jiquiriçá, sendo a cachoeira dos Prazeres – balneário formado pelas águas do rio Boqueirão – o destino mais procurado. A transformação de residências em pequenas pousadas, lojas e restaurantes propicia um aumento de renda dos habitantes.

Existem oito cachoeiras abertas ao público. A cachoeira do Boqueirão fica a 5 km de distância da cidade, o acesso é fácil até a bonita queda d'água. Para que o visitante possa usufruir dessa cachoeira, que fica em uma propriedade particular, é cobrada uma taxa de R\$ 0,50 (cinquenta centavos de real) por pessoa.



Figura 9. Vale do Jiquiriçá - Visão Panorâmica.

Fonte: Suinvest – Bahia. Disponível em:

< http://www.sct.ba.gov.br/opinv_zona_jiquirica.asp >

Acesso: 22 dez. 2006



Figura 10. Cachoeira dos Prazeres

Fonte: Suinvest – Bahia. Disponível em:

< http://www.sct.ba.gov.br/opinv_zona_jiquirica.asp >

Acesso: 22 dez. 2006.

A produção de cachaça artesanal em pequenos alambiques é também um dos grandes atrativos do lugar. Os

degustadores da bebida preferem comprar diretamente nos alambiques, podendo experimentá-la antes da compra, fazendo com que este hábito já conquiste os turistas. Poderia estar o município também neste novo roteiro turístico e gastronômico.

ABAÍRA

O Município de Abaíra, situado na Chapada Diamantina, a 592 km de Salvador, é conhecida pelos casarões e sítios do século XVIII e pela produção de cachaça. Realiza-se, a cada dois anos, o evento “Festival de Cachaça”, que atrai milhares de turistas. A iniciativa desse evento é da APAMA⁵¹, buscando uma imagem da cachaça e o seu reconhecimento como um produto tipicamente brasileiro. Outro fator principal para a cidade é a qualificação da produção através da técnica de manejo e cultivo da cana-de-açúcar, aproveitamento do bagaço na alimentação animal, adubação do solo e comercialização do produto nos mercados externo e interno.

Os Em 28 de fevereiro de 2008, os produtores de cachaça artesanal firmaram um contrato de projeto de derivados de cana-de-açúcar na microrregião de Abaíra com parceiros que fazem parte do comitê gestor COOPAMA, APAMA, Geor⁵², Sebrae/BA⁵³, Ministério da Agricultura, Banco do Brasil, Secretaria Estadual de Agricultura, Secretaria de Ciência Tecnologia e Inovação, Federação Estadual dos Trabalhadores Agrícolas (Fetag) e as prefeituras de Abaíra, Mucugê, Jussiape e Piatã, garantindo investimentos para o projeto no triênio de 2008 a 2010.

Os associados da APAMA foram capacitados e orientados na execução dos processos de plantio, moagem, fermentação, destilação e armazenamento, para fazer com que o município se destaque pela cultura, tradição e seja reconhecido na produção da melhor cachaça do País. Abaíra é um dos municípios que formam uma microrregião cuja área plantada com cana-de-açúcar é de 3 mil hectares, cultivados por cerca de mil produtores. Já a produtividade de cachaça – que já chegou a ser exportada para a Europa – é de três mil litros por hectare, com uma produção anual de 9 milhões de litros.



Figura 11. Cachaça Branca de Abaíra
Fonte: Brasil Cachaçarias. Disponível em:
<http://www.brasilcachacaria.com.br/images/abaيرا.jpg>
Acesso: 24 jan. 2007.



Figura 12. Cachaça Amarela de Abaíra
Fonte: Brasil Cachaçarias. Disponível em:
<http://www.brasilcachacaria.com.br/images/abaيرا.jpg>
Acesso: 24 jan. 2007.

Em fevereiro de 2008, a empresa italiana *Comudi Internazionali* expôs o destilado, ranqueado entre as vinte melhores cachaças pela revista *Playboy*, na feira de Rimini, na Itália – um evento que atrai empresários do setor de bebidas de toda a Europa – promovendo a degustação do

⁵¹ Associação dos Produtores de Aguardente de Qualidade da Microrregião de Abaíra

⁵² Gestão Estratégica Orientada para Resultados

⁵³ Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

produto na forma de vários drinques tropicais. No mês de março, foi firmado um contrato de exclusividade entre a empresa italiana e a Cooperativa e Associação de Produtores de Cana de Açúcar de Abaíra, na Bahia, estipulando o fornecimento anual de 1,5 milhões de garrafas da Cachaça de Abaíra, até 2010, para Gênova, na Itália.

Produtora da cachaça baiana mais famosa, Abaíra concentra quatro das cinco agroindústrias de beneficiamento de cachaça e derivados da microrregião, sendo uma na sede do município e três nos povoados de São José, Suruca e Brejo. A quinta funciona no distrito de Rio das Contas, em Piatã. Encontram-se outras três em fase de adequação nas comunidades de Porteiras, Falhado e Bucânia, também em Piatã. A produção de cachaça e outros derivados da cana-de-açúcar é uma atividade economicamente importante para a Bahia, considerando que o setor ocupa o primeiro lugar em produção artesanal nos alambiques. Nesse contexto, Abaíra se destaca pela sua cultura e tradição na produção de cachaça, que já foi classificada como a melhor do País, conferindo ao município o título de capital nacional da cachaça.

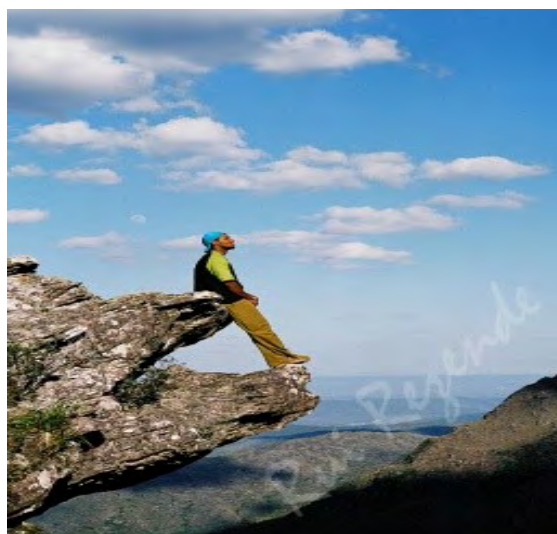


Figura 13. Pico do Barbado, Abaíra
Fonte: Rui Resende. Disponível em:

<http://www.fotosdachapada.com.br>

Acesso: 15 dez. 2007

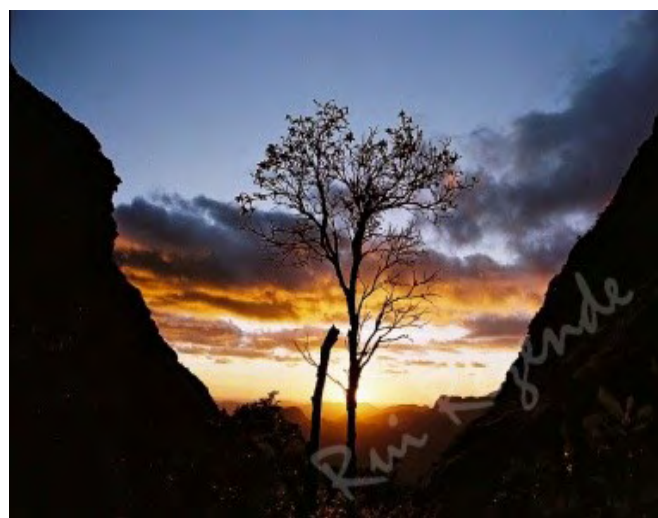


Figura 14. Pôr-do-sol no Pico do Barbado, Abaíra
Fonte: Rui Resende. Disponível em:

<http://www.fotosdachapada.com.br>

Acesso: 15 dez. 2007

Entre as grandes atrações turísticas, destaca-se o distrito de Catolés, fundado pelos bandeirantes em 1775, em

arquitetura colonial, uma espécie de Pelourinho perdido nas matas da Chapada. Também é possível escalar o Pico do Barbado, considerado o maior do nordeste, com 2,3 km de altura. As cachoeiras da Samambaia e Antônio João, o Casarão da Água Suja, o rio Subterrâneo, as pinturas rupestres e os casarios em estilo colonial são outros importantes pontos turísticos que têm atraído milhares de turistas para o município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A configuração destes três elementos – Agricultura, Cachaça e Turismo – demonstra possibilidades reais de desenvolvimento econômico para o estado da Bahia. Será fortalecida a agricultura familiar, para que produza mais e melhor a cana-de-açúcar orgânica, aumentando a produção da cachaça artesanal baiana, com condições reais de alcançar o mercado consumidor nacional, estendendo-se ao mercado internacional, com o fomento do turismo nos referidos municípios. Fortalecer essas regiões do interior baiano é fundamental para o aumento dos recursos financeiros estaduais, reduzindo significativamente a dependência do Estado nos recursos federais, para melhorar seu desenvolvimento sustentável.

O setor turístico baiano ainda é muito concentrado na capital e nas localidades que possuem sol e mar, portanto outros pólos turísticos devem ser viabilizados para não deixar a estagnação chegar ao setor. A Bahia ainda é um dos estados mais visitados do Brasil, e para não perder esse grande acumulador de divisas, devem-se viabilizar outras possibilidades visando aos períodos de baixa estação, buscando alternativas para não cair no declínio mercadológico.

Investir no Circuito Turístico da Cachaça fortalecerá essas três atividades na região, uma demonstração de que a Bahia está apenas na puberdade e plenitude de idéias e investimentos, seja em eventos regionais, como o realizado em Abaíra, a cada dois anos, “Festival da Cachaça”, seja na “Expo Cachaça”, um evento nacional que ocorre nos estados de Minas Gerais e São Paulo.

Durante as buscas em sites e documentos de órgãos oficiais do Governo do Estado, não foi verificada nenhuma referência de incentivo ao fomento e exploração desse tipo de circuito. Sabe-se que este segmento possui potencial, capacidade de inclusão social e econômica para as localidades contempladas, tal como acontece nas regiões vinícolas do sul do País, com acesso dos turistas às adegas, degustação dos

vinhos e venda de produtos diversos. Do mesmo modo, com a inclusão da Bahia nesse circuito, se estaria estimulando o aparecimento de atividades afins, como empreendimentos ligados à hotelaria e serviços no estado.

Certamente, alguns investimentos iniciais deverão ser realizados, mas a base cultural e produtiva existente já é um estímulo para a viabilidade dessa nova atividade que manterá as populações em suas localidades, evitando o êxodo para outras regiões, com conseqüências sociais importantes.

A função dos novos profissionais não é apenas fortalecer sua área de atuação escolhida, mas atrelá-la aos demais segmentos que possuam particularidades afins, proporcionando crescimento e desenvolvimento sustentável social, ambiental e econômico.

REFERÊNCIAS

- ABAÍRA, Sedia Festival da Cachaça. Disponível em: <<http://www.agedcom.ba.gov.br>>. Acesso: 14 fev.2007.
- A SUSTENTABILIDADE sócio-ambiental e a produção de Cachaça Artesanal - Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação da Bahia (Secti / BA). Disponível em: < <http://www.agronline.com.br> >. Acesso 12 dez. 2006.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Prelúdio da cachaça**: Etnografia, história e sociologia da aguardente no Brasil. Rio de Janeiro, Serviço de Documentação do Instituto do Açúcar e do Alcool, 1968. Coleção Canavieira nº 1.
- CONDÉ, José. **A cana-de-açúcar na vida brasileira**: textos coligidos. Rio de Janeiro, Instituto do Açúcar e do Alcool, 1971/1972. Coleção canavieira nº 7.
- DIÁRIO Oficial do Estado da Bahia. Inauguração do “Espaço da Cachaça”, na CEASA/Rio Vermelho, 14 mai. 2004.
- EVOLUÇÃO das exportações da cachaça brasileira. **Revista Globo Rural**. Edição 211. Maio de 2003. Disponível em: <<http://www.revistagloborural.globo.com/EditoraGlobo/comp>>. Acesso: 06 jun. 2008.
- FESTIVAL DA CACHAÇA MOVIMENTA A CIDADE DE ABAÍRA. Disponível em: <http://www.jornaldamidia.com.br/noticias/2005/09/09/Bahia_Nacional/Festival_da_Cachaça_movimenta_a_c.shtml>. Acesso: 14 fev. 2007.
- Ibmetro certifica primeira cachaça baiana. Foco Regional. Disponível em: <<http://www.jornalfoco.com.br/noticia-3417.shtml>>. Acesso: 07 jun. 2008.
- IMPORTAÇÃO da cachaça de Abaíra /Ba Portal Invest Nordeste. Disponível em: < <http://www.investne.com.br/noticia> >. Acesso: 07 Jun. 2008
- SANCHES, Pedro Vieira. **Agronegócios**: um novo caminho. Disponível em: <<http://www.toneis.com.br/modules>>. Acesso: 12 dez. 2006.
- SEAGRI, Secretaria da Agricultura, Irrigação e Reforma Agrária (lipping do Jornal ATARDE de 16/02/2004), A vez da cachaça orgânica. Disponível em: < <http://www.seagri.ba.gov.br/noticias> >. Acesso: 28 fev. 2007.
- TRINDADE, Alessandra Garcia. **Cachaça**: um amor brasileiro. São Paulo: Melhoramentos, 2006. 250p.

GESTÃO EM LAZER URBANO: CONTRAPONDO O COTIDIANO

Claudete Rejane Blatt

Mestre em Pedagogia Profissional. Professora do CEFET-BA. Endereço: Rua Emídio dos Santos s/n. Barbalho. CEP 40301 015. Salvador, Bahia. E-mail: claudete.blatt@superig.com.br

Paula Mara Costa

Especialista. Professora do CEFET-BA. Endereço: Rua Emídio dos Santos s/n. Barbalho. CEP 40301 015. Salvador, Bahia. E-mail: pmmcosta2002@yahoo.com.br

Carla Assis dos Santos

Bolsista PIBIC do CEFET-BA. Endereço: Rua Emídio dos Santos s/n. Barbalho. CEP 40301 015. Salvador, Bahia. E-mail: karlssis_santos@yahoo.com.br

Logradouros podem ser traduzidos como espaços sócio-culturais e históricos que fornecem a cidade uma identidade regional muito marcante. Constituem instrumentos de lazer que possibilitam à população perpetuar hábitos e costumes. Esse artigo trata das intervenções públicas que foram realizadas nos logradouros (praças, largos) de Salvador, apresenta uma análise destes espaços, sua história, memória cultural e oral, considerando a gestão da utilização dos equipamentos de lazer e serviços turísticos. Dentre os logradouros analisados, estão a Praça Marechal Deodoro e os largos: da Soledade, da Lapinha, da Madragoa, de Pirajá e Dois de Julho. Através da pesquisa, pode-se perceber que não existe Gestão em Lazer, nem de Espaços Públicos, pois as comunidades demonstram insatisfação com as reformas, em virtude dos aspectos históricos e culturais retirados dos locais reformados, o que permitiu a degradação dos hábitos e costumes das mesmas. Assim, verifica-se que a cidade do Salvador se encontra em desequilíbrio entre o antigo e o moderno, haja vista que uma das principais intenções do poder público em relação à reforma é a apreciação turística. Dessa forma, este artigo vem sugerir a necessidade de uma preocupação também com as comunidades locais e sua história contada e escrita, já que elas também utilizam o espaço e a sua preservação depende, especialmente, dessas comunidades.

Palavras-chave: desenvolvimento, desconstrução, intervenção, logradouros, comunidades.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento turístico da cidade do Salvador, as mudanças urbanísticas e a dicotomia entre o antigo e o moderno determinaram a necessidade de se analisar os impactos que este novo cenário urbano está causando à sociedade. Salvador, atualmente, está centrada no lazer e este se organiza através do turismo, do lúdico e do simbólico (RISÉRIO, 2004).

O lazer, segundo Dumazedier (1973), é um conjunto de atividades que podem proporcionar repouso, divertimento, formação desinteressada após o indivíduo livrar-se das obrigações profissionais e familiares. O lazer, atualmente, é uma necessidade da sociedade e assim se fez a partir do momento que as jornadas de trabalho foram determinadas e o tempo ócio passou a ser indispensável para o bem-estar humano. Nesse contexto, os espaços urbanos funcionam como centros que possibilitam a prática do lazer como esportes, brincadeiras, danças, teatro, dentre outras formas de realização. Tais centros possuem aspectos históricos e culturais que envolvem as comunidades presentes nos espaços, porém, em Salvador, estes centros estão sofrendo algumas transformações.

O centro histórico da cidade de Salvador tem sido preservado desde meados da década de sessenta. Em consequência, hoje, a cidade é dividida em antiga e moderna, uma cidade localizada entre a “colonial-barroca” e a “moderno-capitalista” - tipos opostos de cidades, que possibilitam uma transformação no cenário urbano atual (RISÉRIO, 2004). Entretanto, essa conservação histórica não ocorre de maneira adequada nos espaços de lazer que são circunscritos pelas suas comunidades, principalmente, as periféricas e aquelas que não agregam valor financeiro ao Estado. Parcela desses centros de lazer periféricos é revitalizada, mas como estes não rendem capital significativo, apenas funcionam para cumprir o papel de pontos atrativos de lazer e ao longo do tempo, a falta de manutenção e o abandono faz parte do cotidiano das comunidades que vivem aos arredores do local.

O aspecto econômico do lazer tem proporcionado um desenvolvimento ao mercado mundial, especialmente ao mercado baiano, pela sua relevante capacidade de gerar crescimento. De acordo com Werneck (2001), o lazer é o setor que possui maior importância na sociedade contemporânea. Esse é mais um motivo para que o governo soteropolitano cuide da história, da cultura, da arte desses espaços urbanos e de suas comunidades, incentivando o lazer, o turismo e, assim, o desenvolvimento econômico da cidade. Por isso, existe a necessidade da gestão em lazer de espaços públicos e de espaços turísticos públicos para fomentar a economia, a educação cidadã e o turismo, tornando eficientes e utilizáveis esses espaços e seus equipamentos.

As frequentes intervenções públicas realizadas nos espaços de lazer da cidade de Salvador têm se caracterizado por ações que não estão valorizando os hábitos, os costumes e a cultura das comunidades locais, permitindo que estruturas modernas ocupem tais espaços e que ocorra aquilo que ressalta Oliveira (2005) em seu artigo: “e a cidade de Salvador sofre com esse planejamento fragmentário da relação do antigo com o moderno”. (OLIVEIRA, 2005)

Essas intervenções chegaram a vários logradouros de Salvador, dentre eles: Largo da Soledade, Largo da Lapinha, Largo da Madragoa, Largo Dois de Julho, Largo de Pirajá e Praça Marechal Deodoro, os quais sofreram reformas que não foram democraticamente definidas e que se tornam pertinentes ao seguinte exemplo contextualizado:

[...] aí vem o poder público, acha que aquela praça não é adequada e sem consultar a população envolve sua equipe de arquitetos na tarefa de reformá-la. De repente, a praça fica fechada por meses (sem que a população possa usar) a partir da promessa de que o espaço vai ficar melhor e mais bonito. Ao final, o arquiteto orgulhoso, acompanhado do prefeito e de secretários, numa grande festa, inaugura a “nova” praça. E depois da inauguração começam os problemas.

Em algumas semanas, a praça de tão bonita vira um monumento, quase um espaço sem utilidade para aquela

comunidade, um “elefante branco”. Se formos pensar bem, era melhor a praça antiga e feia, mas útil. Aliás, o ideal é que a prefeitura se articulasse com a comunidade, identificando seus desejos e suas necessidades, tornando-a bonita sim (pois a população também merece a beleza), mas útil. (MELO, 2002, p. 12)

Melo (2002), expõe sua visão sobre a função dos administradores públicos: trabalhar em conjunto com os cidadãos e não para os cidadãos. Essa percepção sobre as alterações realizadas pelos órgãos públicos nos espaços urbanos de lazer de Salvador revela ainda as perdas (culturais, históricas e econômicas) a que as comunidades locais estão submetidas.

O artigo proposto busca contribuir na questão que se refere à existência da indiferença das políticas públicas em relação ao planejamento urbano dos espaços públicos de lazer que, com intervenções modernas e contemporâneas, retiram valores e significados históricos e culturais desses espaços e das comunidades locais. Também, analisa esses espaços reformados, considerando a história, a cultura e as possíveis limitações e benefícios proporcionados pela reforma. Propõe, ainda, a avaliação e análise dos impactos sociais positivos e negativos que as reformas desses espaços apresentaram, especialmente, para os moradores da região.

Esta abordagem se faz necessária, já que o problema da indiferença se torna cada vez mais relevante, pois estes espaços não proporcionam mais o lazer que deveriam proporcionar às comunidades locais, principalmente, pelo fato da retirada dos aspectos culturais – história e a desconstrução das atividades cotidianas do entorno – o que afasta e dispersa a população.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, com o intuito de efetuar a pesquisa, que, no caso, é descritiva, foi necessário visitar algumas bibliotecas e organizações vinculadas ao turismo e revisar algumas literaturas pertinentes ao tema para que as informações coletadas fossem fielmente correlacionadas, atribuindo uma fundamentação ao presente trabalho. Fontes relacionadas aos setores públicos como SURCAP, SEPLAN e a Prefeitura Municipal de Salvador foram investigadas para a obtenção de dados sobre como eram os ambientes antes da reforma e as alterações que foram realizadas no local depois da mesma.

Logo após a revisão bibliográfica, a pesquisa exigiu um levantamento de dados tradicionais e culturais das comunidades locais, das praças e largos identificados no presente projeto: Largo da Soledade, da Madragoa, Dois de Julho, da Lapinha, Pirajá e a Praça Marechal Deodoro.

Através de um questionário com vinte e dois (22) quesitos, acompanhado de entrevistas, essas informações foram colhidas junto a uma determinada amostragem de sujeitos que se concentram aos arredores ou nos espaços estudados. O processo de escolha da amostragem para a realização das entrevistas, utilizando o questionário, foi aleatório, assim, definiu-se um número de cento e vinte (120) pessoas – população – sendo que, em cada logradouro, foi possível recolher vinte (20) questionários. O questionário foi formulado tendo em vista compreender se as comunidades circunvizinhas a esses locais estão satisfeitas com suas reformas e quais impactos elas arremeteram aos espaços.

Perguntas norteadoras também foram elaboradas para focalizar o tema a ser aplicado e, dessa forma, tornar os resultados mais precisos, satisfazendo o objetivo da pesquisa. Foram formuladas dez questões contendo os assuntos principais do presente estudo, tais como, relações da

comunidade com a reforma e suas conseqüências, permitindo, assim, conhecer o real direcionamento que o questionário e as entrevistas podem proporcionar. Ao coletar todas essas informações, análises e conclusões, precedidas de tabulação, foram produzidas, considerando relevâncias, divergências, autenticidades e generalizações.

Os resultados do estudo mostram que cada espaço de lazer de Salvador tem sua peculiaridade. Todos os espaços formam a estrutura urbana de Salvador e, além disso, são centros de lazer da população e principalmente das comunidades locais. É notória a importância desses locais, por isso, qualquer ação implementada gera diversas implicações que podem gerar conseqüências infundáveis. Após as entrevistas, foi possível identificar alguns efeitos das reformas ocorridas nos logradouros analisados.

No Largo da Lapinha, pôde-se notar que a comunidade residente no local é antiga e não é provida de maioria jovem, pois uma parcela significativa dos entrevistados, 45%, reside no local a mais de vinte anos e, destes, 60% utilizam o espaço todos os dias. Isso acontece devido às pessoas estarem muito próximas: morando, estudando ou trabalhando; e pelo local dispor de lanchonetes, padarias, barracas e bares, o que acaba influenciando no cotidiano local.

Sobre a história do local, 65% dos entrevistados afirmam ter conhecimento, mesmo porque, nesse largo, até os dias atuais, existem tradicionais eventos que, pela sua importância histórica e cultural, incutem nas pessoas o saber correspondente aos contextos e fatos ocorridos. Mas, a história do largo não se limita às festas. Dos indivíduos abordados, 45% consideram que o largo tinha muito mais problemas antes da reforma. Havia falta de iluminação, marginalidade, falta de segurança e poluição; em contrapartida, 55% afirmam que havia todos esses empecilhos, em menor proporção que hoje, porém, não impediam que atividades como capoeira e futebol fossem realizadas.

Considerando a estrutura física, existia um Coreto, com pedras portuguesas que embelezavam o piso. O arranjo físico do espaço compreendia uma arquitetura bem característica da época na qual foi construído. Infelizmente, com a reforma, o Coreto foi destruído, muito dos aspectos históricos foram retirados, equipamentos modernos foram instalados e a única herança que ainda permanece no local é a igreja. É interessante ressaltar que a forma do Coreto possibilitava a prática esportiva, o famoso “baba”, mas com a retirada do Coreto e com a nova disposição física do largo, a prática desse esporte se torna difícil, o que foi muito criticado pela comunidade.

O curioso é que, dos frequentadores, 65% acreditam que a comunidade desejava a reforma. A própria comunidade religiosa católica solicitou a reforma do espaço. No entanto, a reforma desejada não incluía a destruição de alguns monumentos históricos como o Coreto. Atividades que eram realizadas antes da reforma não acontecem mais, já as festas cívicas e as feiras de artesanato promovidas pela igreja continuam a ocorrer, não mais com tanto patriotismo. Muitos dos entrevistados afirmam também que o arranjo físico anterior à reforma era muito mais bonito.

Com efeito, 85% dos que responderam o questionário, ainda assim, admitem que a revitalização do Largo da Lapinha proporcionou benefícios, principalmente, referentes à limpeza e à iluminação. Todavia, a mesma não eliminou o vandalismo e a poluição sonora que, atualmente, também fazem parte do novo cenário do largo. Mesmo com esse cenário, outras atividades como capoeira, brincadeiras, esportes e até mesmo o futebol, com a impossibilidade física

do local, se tenta praticar no espaço, devido ao interesse comunitário.

Outra questão interessante da pesquisa é que 75% dos indivíduos afirmam que se preocupam com a conservação do logradouro, no entanto, isso não é visível. Na realidade, há muita sujeira e lixo espalhados pelo espaço. É verdade que no local não existem muitas lixeiras, mas a falta de educação continua sendo o principal inimigo da preservação ambiental. A preservação não é valorizada por nenhuma das partes envolvidas no processo de revitalização (governo ou comunidade), ainda que os frequentadores do local afirmem que a reforma teve a intenção de beneficiar a própria comunidade.

Dessa forma, a comunidade ainda tem necessidades e privações quanto à estrutura e práticas do Largo da Lapinha, visto que tal comunidade continua a desejar a realização de diversas atividades com uma maior frequência e uma nova revitalização devido ao estado deplorável que se encontra o local. A solicitação da comunidade, com relação à reforma, foi atendida, mas a reforma não obteve aprovação e não cumpriu com a função de proporcionar lazer e bem estar à população.

No Largo da Soledade, pessoas de todas as idades foram entrevistadas, isso revela que, independente da idade, todos frequentam o espaço, todos têm necessidade de lazer. Moradores de outros bairros também frequentam o largo. Dos entrevistados, 35% utilizam o espaço aos finais de semana (duas vezes por semana), mesmo que o largo não tenha muitos atrativos, pois, em virtude do vandalismo, os equipamentos de lazer que ainda existem no local são usados por indivíduos adultos que não permitem às crianças utilizá-los.

O Largo da Soledade tem uma importante participação no cenário da Independência Baiana, desde que foi palco de alguns acontecimentos da guerra do exército brasileiro contra o exército português na luta pela consolidação da independência. O local é um patrimônio histórico valioso, no entanto, pouco se conhece e pouco se fala sobre a importância histórica desse largo. Dos que foram entrevistados, aqueles que dizem conhecer a história, 70%, se enquadram na superficialidade.

A superficialidade do conhecimento histórico não impede que os frequentadores, 60%, declarem que existiam diversos problemas no local antes da reforma, pois, estes conhecem o caos urbano que é a cidade de Salvador. No Largo da Soledade, os principais problemas são a marginalidade, a falta de iluminação, a poluição e a impossibilidade da prática esportiva.

Como não havia atividades desenvolvidas por nenhum órgão, buscava-se realizar, antes da reforma, alguns esportes entre os moradores da comunidade, mas a prática no local era impossibilitada devido à antiga estrutura física do espaço. No entanto, anualmente, era instalado no local um parque de diversões que era a atratividade do Largo, porém, com a reforma, o arranjo físico disposto impossibilita a instalação do parque e a comunidade, ainda hoje, não aprova as conseqüências que esta reforma causou no que diz respeito à instalação do parque.

A falta do parque de diversões e do parque infantil privou a comunidade de realizar certas atividades de lazer, mas a reforma trouxe a possibilidade da prática de outras atividades como patinação, *skate*, dança, teatro, que, na realidade, não ocorrem com tanta frequência e são incentivadas pelas comunidades religiosas ou escolares.

Reclamações sobre transtornos foram feitas por 50% da comunidade, principalmente em relação às árvores que foram derrubadas, mas isso não impediu que os indivíduos do

local identificassem alguns benefícios que a revitalização proporcionou. A limpeza, a possibilidade de realização de eventos, a iluminação e a facilidade de acesso foram os principais benefícios apontados pelos frequentadores, em contrapartida, outros problemas acompanharam a reforma, sobretudo o vandalismo e a falta de segurança, dificuldades bastante lembradas pela comunidade em virtude da retirada do módulo policial que existia antes da reforma. A segurança é um item muito solicitado pela comunidade.

A preocupação com a conservação do local, principalmente através da preservação, de acordo com 85% dos entrevistados, é percebida apenas na verbalização, pois na ação isso não tem relação com indivíduos da comunidade nem com órgãos públicos. Tal situação revela a incompreensão da comunidade como sendo proprietária do espaço disposto, mesmo que 75% dos sujeitos abordados acreditem que a comunidade desejava a revitalização e que esta revitalização foi feita para beneficiá-la. Algumas pessoas do Largo também acreditam no benefício da visibilidade política e favorecimento de campanhas eleitorais.

Existe, não só no Largo da Soledade, mas em grande parte dos espaços públicos de Salvador, essa incompreensão de propriedade do espaço pela comunidade, independente da exigência que as pessoas fazem junto aos órgãos públicos para a melhoria do local. A partir disso, pode-se resumir que a comunidade tinha e tem interesse na reforma, mas não a reforma que foi realizada.

A comunidade do local não deixa de perceber a necessidade de diversas melhorias e a realização de atividades com maior frequência. Artesanato, oficina de música e esportes são as principais atividades de interesse dos indivíduos. No entanto, a prática esportiva pode ser uma implicação, pois com o “novo” arranjo físico, a estrutura do local não permite a realização de esportes como o futebol.

Entrevistando os frequentadores do Largo de Pirajá, observou-se uma comunidade um pouco mais madura, tanto na faixa etária como no tempo de moradia do local. Das respostas obtidas, 60% afirmam que frequentam o espaço a mais de vinte (20) anos e 50% dos indivíduos vão à praça todos os dias, pois residem bem próximo do largo.

A história do largo é conhecida por 85% dos entrevistados, ainda assim, esse conhecimento não tem a presença da intimidade histórica, que deveria existir, e que também não é identificada entre os mais antigos do local. Como acontece em outros espaços, toda a história da comunidade revela a presença de diversos problemas como falta de iluminação, falta de calçamento, pavimentação, falta de segurança e marginalidade, que eram bem visíveis antes da reforma, segundo 90% das pessoas entrevistadas.

Problemas, com relação à estrutura física do Largo, não atrapalhavam as atividades que lá ocorriam, dentre as quais as brincadeiras, a capoeira, a roda de samba e os esportes eram os mais praticados. Conforme 90% das afirmações dos indivíduos abordados, a revitalização foi desejada pela comunidade, em virtude da situação física em que se encontrava o largo, ao passo que, com a restauração, essa situação foi melhorada proporcionando benefícios como limpeza do espaço, iluminação, facilidade de acesso e reestruturação do jardim. Entretanto, 55% acreditam que problemas também surgiram após a reforma, dentre os quais, a poluição sonora e o vandalismo são bastante citados.

O vandalismo comentado por 63% dos frequentadores do local se revelou na destruição de um parquinho com pouco tempo de inauguração do largo e que não foi recolocado. Atualmente, à noite, principalmente os jovens, utilizam o espaço para se drogarem e a poluição sonora lembrada por, aproximadamente, 87% dos entrevistados, é proveniente dos

bares e restaurantes que existem aos arredores do Largo de Pirajá, que aos finais de semana exageram no volume do som.

A preocupação com a conservação e preservação é dita existente por 85% dos frequentadores, porém, não se pode deixar de registrar, mais uma vez, que em pouco tempo de reformado, o parque para crianças do largo foi danificado. Esse tipo de vandalismo também acontecia antes da reforma. De acordo com os frequentadores, uma parte do espaço que é reservado para preservar os ossos do General Labatut foi, por muitas vezes, invadida, poluída e danificada, por que não havia gradil, mas hoje, após a reforma, a proteção foi colocada, protegendo o monumento. Esse é um dos motivos pelo qual 60% dos sujeitos abordados acreditam que essa reforma veio para beneficiar a comunidade.

Isso demonstra que a reforma não só trouxe problemas. Segundo 95% das respostas resultantes, outras atividades como roda de samba, patinação, skate e brincadeiras passaram a ser praticadas e algumas atividades antigas continuaram a ser realizadas, como a capoeira. Existem aqueles que acreditam que todas essas melhorias, inclusive a prática das atividades, funcionaram e funcionam como meio para o favorecimento do turismo local, para o favorecimento da visibilidade política ou para a melhoria do trânsito que realmente sofreu algumas alterações. Embora ocorram certas incompatibilidades em algumas respostas, 95% dos indivíduos que frequentam o espaço visam à possibilidade de melhorias no local, assim, pensam que a prática de outras atividades como artesanato, dança, teatro e artes plásticas servirão de auxílio.

As festas cívicas são os eventos que animam o local. Uma delas é a festa do Fogo Simbólico, no entanto, o aspecto físico disposto após a reforma não favorece a instalação de barracas que é um dos itens que mais impulsiona a festa. A falta de manutenção é visível e isso também prejudica o desenrolar de toda a manifestação festiva. O que se pode observar depois da implementação do questionário é que este pequeno largo só ganha pequena atenção durante as festas cívicas ou em festas religiosas, já que existe uma igreja no local. A única atratividade do largo é o monumento onde estão os ossos do general, ao qual não é dada a merecida importância.

Analisando a Praça Marechal Deodoro, com relação à frequência ao longo dos anos, há uma equivalência de 25% entre os frequentadores que estão no local entre um a seis (01 a 06) anos e os que estão a mais de vinte (20) anos, visto que 65% dos frequentadores utilizam o espaço todos os dias, pois a região onde a praça se encontra é um centro comercial empresarial e um espaço portuário que tem, por consequência, um grande fluxo de pessoas que trabalham nesse centro, que habitualmente vai à praça, especialmente no horário de almoço.

Independente da frequência, os entrevistados, 65%, declaram conhecer um pouco da história da praça. Esse conhecimento vai além da superficialidade, em comparação com as outras praças analisadas, de maneira que, nesta, a origem e os fatos mais importantes foram citados pelos indivíduos e isso contribui significativamente para a formação cultural do próprio espaço.

Assim como conhecem sobre a história, 80% da comunidade que frequenta o local, também têm conhecimento sobre os diversos problemas que afetavam a comunidade antes da reforma. A marginalidade, a falta de segurança, a falta de iluminação e a poluição do espaço eram os principais problemas. Apesar de tais problemas, atividades como capoeira, rodas de samba, jogos (dominó, dama) eram realizadas no espaço.

Um dado interessante é que 90% da comunidade dos frequentadores, que não fazem parte da comunidade moradora, acreditam no desejo dos frequentadores pela revitalização, em contrapartida, a comunidade moradora do local – mendigos, famílias carentes e abandonadas – porventura, não queria essa reforma na estrutura da praça porque sobreviviam através do abandono da praça, já que mendigavam e furtavam, tornando o ambiente perigoso. Antes da reforma física, existe a necessidade de uma reforma na dignidade dessas pessoas, pois precisam de alimento, emprego, moradia digna etc. Não adianta um espaço bonito, sendo que seus moradores são marginalizados e não se adequam ao local.

Transtornos não deixaram de ocorrer durante a reforma, conforme 50% das respostas daqueles que contribuíram com a entrevista. Derrubada de árvores, bloqueio das vias e a desordem dos materiais foram as principais implicações que aconteceram durante a reforma, segundo os mesmos. Mas, independente dos transtornos, 85% dos frequentadores acreditam que a revitalização trouxe benefícios. Limpeza, reestruturação do jardim, policiamento e iluminação foram melhorias que a reforma proporcionou. Todavia, os poucos que identificaram problemas depois da reforma, 35%, reclamaram da poluição sonora.

A reclamação quanto à poluição sonora se deve à presença de quiosques e restaurantes que atraem a clientela através da música e do som. A atuação desses bares, juntamente com a estrutura física disposta após a reforma, leva 70% dos frequentadores a acreditarem que a revitalização foi para a rentabilidade do bairro. As atividades que hoje são realizadas no local estão atreladas ao comércio de alimentos e bebidas, como as atrações musicais. Brincadeiras, esportes são práticas que não têm possibilidades de serem realizadas no espaço em virtude do seu novo arranjo físico. Por isso, 85% dos que responderam ao questionário desejam a realização de novas atividades como: oficinas de música, de dança, de teatro, esportes, capoeira; e que incluam toda a comunidade local.

Quanto à conservação do local, 85% afirmam se preocupar, principalmente com a preservação, porém, o que se percebe na praça é a falta de manutenção por parte da administração pública, a falta de limpeza e a falta de cidadania entre as pessoas que utilizam o espaço. O que realmente se conserva no local, mesmo depois da reforma, são as jogatinas, os jogos de dominó e dama, atividades que, com a falta de policiamento, proporcionam irregularidades e um crescente comércio de mercadorias ilícitas. Das atividades culturais e educacionais que ocorrem na praça, o Projeto Axé é o principal colaborador.

Com a revitalização, a praça ganhou um aspecto moderno, no entanto, é um espaço marcado por características históricas. A praça condiz com o plano de reestruturação do bairro, o Comércio, mas não condiz com a comunidade local, totalmente marginalizada. A reorganização do arranjo físico é muito importante, contudo, para mantê-la atraente, a reorganização da educação, da política e da sociedade é fundamental.

Partindo para o Largo Dois de Julho, 35% dos entrevistados afirmam frequentar o espaço a mais de vinte (20) anos e 85% utilizam o espaço todos os dias, até porque, estes moram ou trabalham próximo do largo. Entretanto, essa frequência não tem nenhuma relação com o grau de conhecimento histórico sobre o lugar. Das respostas obtidas, 50% delas indicam que o conhecimento da história local, mais uma vez, não é fundamentado. Na realidade, o que se percebe é a não existência do interesse da comunidade pela história do local.

Com referência à situação do Largo Dois de Julho antes da reforma, 95% dos frequentadores enumeram diversos problemas, dentre eles, a marginalidade, a falta de iluminação, a falta de segurança e a poluição. Essas implicações que existiam antes da reforma proporcionaram a não realização de atividades no local. O abandono do largo antes da revitalização era extremo e, de acordo com 95% dos indivíduos abordados, nenhuma prática, com exceção do artesanato, era realizada, por isso a comunidade solicitou a revitalização do largo, confirmando o desejo da realização da reforma por parte da comunidade.

Durante a reforma do Largo Dois de Julho, os transtornos que ocorreram tiveram grande repercussão, sendo até divulgados pelos meios de comunicação. As principais perturbações foram a derrubada de árvores e a poluição sonora, mas isso não impediu que 100% dos entrevistados admitissem que benefícios como a limpeza e a reestruturação do jardim foram proporcionados pela reforma. Ainda assim, 75% dos frequentadores afirmam que problemas, como a marginalidade, persistem e novos problemas emergem: a prostituição, o vandalismo e a dificuldade de acesso, em virtude da alteração das vias, são os que mais ocorrem. A presença de mendigos ainda persiste no largo, mesmo com a reforma, esse problema não foi solucionado.

A conservação do espaço é algo que mais uma vez entra em contradição. Dos entrevistados, 76% afirmam se preocupar com a preservação, porém o que se percebe é sujeira e poluição. Vale ressaltar que nesse largo existe uma atenção maior em relação aos outros espaços reformados. O jardim do local se encontra em bom estado, pois funcionários dos órgãos públicos fazem a manutenção do largo. Essa atuação da administração pública faz com que 60% das pessoas entrevistadas acreditem na reforma como um benefício para a própria comunidade. Há também aqueles, 15% dos entrevistados, que pensam na reforma como um favorecimento para a visibilidade política.

Conforme 75% dos que contribuíram com a entrevista, algumas atividades passaram a ser realizadas no largo, bem verdade que raras vezes ocorrem. A comunidade anseia por mais atividades que dinamizem o local e a beneficie, tais como: artes plásticas, dança, teatro e oficina de música. Atitudes como a retirada dos mendigos do largo ajudam na conservação do local, desde que muitos deles utilizam o espaço como banheiro, dormitório, prejudicando a convivência tanto dos moradores como dos comerciantes.

Coletando dados no Largo da Madragoa, dentre os entrevistados houve uma predominância de indivíduos jovens, em virtude da proximidade de um colégio ao largo. Com efeito, são jovens de dezessete a dezenove anos que residem no local ou nas adjacências. Como estudam ou moram no local, logo, 65% dos que frequentam o espaço se fazem presentes todos os dias, principalmente aqueles que estudam e utilizam o local durante os intervalos das aulas colegiais.

A relação entre a faixa etária dos entrevistados e o conhecimento histórico influencia nos resultados, já que a juventude soteropolitana não tem a devida instrução, a ideal educação e principalmente interesse sobre a cultura ou história do local onde reside. Como é de se esperar, apenas 10% dizem ter conhecimento sobre a história do local e um dos entrevistados, um dos poucos com idade avançada, ressaltou que o antigo nome do largo era Largo do Tamarineiro.

Em se tratando de problemas, antes da reforma, no Largo da Madragoa, 85% dos indivíduos afirmam que existiam muitos, principalmente falta de iluminação, falta de pavimentação, falta de saneamento e poluição do espaço, porém, nenhum desses problemas implicou na realização de

atividades como capoeira e futebol. Até um esgoto atravessava o espaço, segundo os frequentadores e moradores do local. Por isso, 100% dos frequentadores crêem que a comunidade desejava a revitalização do espaço e 60% acreditam que essa reforma foi justamente para beneficiá-la, mesmo porque, houve a solicitação da comunidade através de um documento (abaixo assinado). Mais uma vez, houve aqueles, 20%, que acreditam na reforma como instrumento de visibilidade política.

Quanto aos benefícios, 100% afirmam que o espaço obteve melhorias significativas com a reforma, principalmente em relação à limpeza, ao lazer, à reestruturação do jardim e ao acesso. De acordo com os frequentadores, o que parece é que a comunidade ficou satisfeita com a reforma, desde que, dos 65% que afirmam sobre o surgimento de novos problemas o problema a ser enfatizado é o vandalismo e a única reclamação durante a revitalização foi com o atraso das obras. Essa melhoria se confirma com o reconhecimento de 95% dos entrevistados, declarando a realização de atividades, principalmente patinação, skate, capoeira, brincadeiras e esportes, incluindo a prática do futebol, apesar de ter sido dificultada com a nova estrutura física do local. Até aulas de aeróbica foram realizadas nos primeiros dias de inauguração.

A conservação do largo é vista por 85% dos entrevistados como algo importante aos olhos da comunidade, especialmente, com respeito à preservação. Num primeiro momento, a afirmação coincide com a realidade, pois o largo na ocasião das entrevistas estava limpo. Contudo, 90% dos frequentadores gostariam da prática de outras atividades no local, principalmente, oficina de música, dança teatro, artesanato e artes plásticas. A implementação de uma quadra de esportes também é um desejo dos frequentadores, porém a estrutura física do espaço não favorece a presença da quadra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lazer é uma necessidade humana que precisa ser saciada, assim como as outras necessidades. O lazer ainda é instrumento de formação cultural, histórica e social e por isso necessita ser facilitado na sociedade. Os objetivos dos espaços públicos e de lazer são justamente proporcionar lazer tanto para a comunidade local como para frequentadores de outras regiões e agregar valores culturais, históricos e sociais por estarem em posições relativamente estratégicas e serem pontos atrativos, ao menos, para os moradores do local. Os espaços públicos, como já foi dito, são locais para o lazer, mas na maioria das vezes estão abandonados, impossibilitados de serem utilizados, necessitando de melhorias e restaurações. A população precisa satisfazer suas necessidades de lazer e por isso exigem a presença do poder público nas reformas dos espaços para o benefício das comunidades locais e adjacentes.

Assim como o lazer, a história também é um instrumento de formação que agrega diversos fatores: cultura, revoltas, economia, política e sociedade que caracterizam uma comunidade, um povo. Este conceberá novas comunidades que manterão traços, indícios dos seus antepassados. Isso permite a presença do histórico de diversas gerações na formação do cotidiano das atuais comunidades e dos seus hábitos, dos seus costumes e das suas tradições interligadas com o espaço residido.

Religião, predominância racial, classe social predominante e condutas morais são itens que caracterizam uma região e que perpassam ao longo do tempo, proporcionando o perfil das comunidades que são visíveis nos

dias atuais, mesmo que algo se perca, a essência ainda se faz presente. A partir do momento que esses locais são alterados sem se levar em consideração todo o aparato histórico, a tradição sofre uma ruptura e a hereditariedade dos costumes é interrompida, não agradando a comunidade que se satisfazia com suas antigas atividades de lazer. No entanto, a maioria dos moradores dos espaços não tem o devido conhecimento sobre a história dos locais onde reside.

O que ocorre é que a população, em geral, acredita que os espaços de lazer são propriedades do poder público, não assumindo esses espaços como seus. O exercício de cidadania é algo inexistente nas comunidades desses locais. Em virtude disso, a preservação local é prejudicada, não sendo realizada nem pela comunidade, nem pelos órgãos governamentais ou responsáveis pela reforma e, na maioria das vezes, a reforma não condiz com os costumes da comunidade e os moradores não se identificam com o ambiente disposto, mais um motivo para a não conservação dos locais. Além disso, em virtude das reformas realizadas nos locais analisados, as alterações físicas proporcionaram a impossibilidade de algumas atividades anteriormente praticadas antes da reforma. Mesmo sendo inseridas outras práticas, houve uma negligência na satisfação das necessidades das comunidades.

Através da pesquisa, o que se pode propor é uma investigação precedente às reformas, levando em consideração a história, os costumes, a cultura e os hábitos da localidade. Outro elemento fundamental é a educação, requisito importante tanto para a conservação como para consciência do exercício da cidadania por parte da população

do entorno. O artigo também vem contribuir no sentido de estimular reflexões sobre o assunto, principalmente para os autores das reformas estruturais dos espaços de lazer. Não se pode deixar passar despercebidos os impactos que as reformas nos espaços públicos e de lazer estão proporcionando à cidade de Salvador.

A dicotomia entre o moderno e o antigo é uma das principais conseqüências que, certamente, alteram não só o arranjo físico da cidade, mas toda a estrutura social, em virtude da bagagem histórica, cultural e urbana que os espaços levam. Por fim, é possível afirmar com os resultados obtidos da pesquisa que a própria reforma é capaz de romper com a cultura, com a história e características que os locais de lazer preservam.

REFERÊNCIAS

- DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e Cultura Popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- MELO, Victor Andrade de. **Manual para Otimização da Utilização de Equipamentos de Lazer**. Rio de Janeiro: Serviço Social do Comércio, 2002.
- OLIVEIRA, Luiz dos Reis. **Centro Histórico e os Interstícios da Vergonha**. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR. Salvador, Setembro 2006. Disponível em: <www.prefeiturasalvador.ba.gov.br; www.seplam.salvador.ba.gov.br/ www.surcap.salvador.ba.gov.br>. Acesso: 20 de set. 2006.
- RISÉRIO, Antonio. **Uma História da Cidade da Bahia**. Rio de Janeiro: Versal Editores, 2004.
- WERNECK, Christiane Luce. **Lazer e Mercado**. Campinas: Papirus, 2001.

AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO CEFET-BA NO CONTEXTO DO SINAES

Maria Aparecida da Silva Modesto

Mestre em Pedagogia Profissional e Doutoranda em Ciências da Educação. Professora do magistério superior do CEFET-BA. Representante dos docentes na CPA do CEFET-BA. Endereço: Rua Emídio dos Santos s/n. Barbalho. CEP 40301 015. Salvador, Bahia. E-mail: aparecidam@cefetba.br

Rivailda Silveira Nunes de Argollo

Especialista em Avaliação e Mestranda em Educação. Técnica em Educação do CEFET-BA. Representante dos técnico-administrativos na CPA do CEFET-BA. Endereço: Rua Emídio dos Santos s/n. Barbalho. CEP 40301 015. Salvador, Bahia. E-mail: rivanunes@cefetba.br

A implantação da Auto-Avaliação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) atendeu à legislação que estabelece o Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O processo, coordenado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), foi realizado em consonância com o Projeto de Auto-Avaliação do CEFET-BA, que contempla uma metodologia participativa e privilegia o processo de sensibilização em todas as etapas previstas. Assim, além de avaliar a educação superior, conforme preconiza o referido Sistema, abrangeu todas as modalidades de ensino ofertadas na Instituição, o que possibilitou a participação de todos discentes, docentes e técnico-administrativos, além de egressos e sociedade civil organizada em todos os *campi*: a Sede em Salvador e as Unidades de Ensino de Simões Filho, Barreiras, Eunápolis, Valença e Vitória da Conquista. Dessa forma, se promoveu a avaliação da Instituição na sua totalidade. Considera-se a auto-avaliação realizada como uma experiência positiva, que incentivou a construção coletiva e a discussão de projetos institucionais, além de contribuir na consolidação de uma cultura de avaliação e no processo de tomada de decisão ao traçar um diagnóstico do grau de satisfação da comunidade envolvida e sugerir algumas recomendações gerais para o aprimoramento do desempenho institucional.

Palavras-chave: avaliação institucional, auto-avaliação, Sinaes.

INTRODUÇÃO

O Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), anteriormente ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), registra algumas experiências na área de Avaliação Institucional, no entanto, foram ações tímidas que não concretizaram uma política de avaliação, nem uma cultura de avaliação junto à comunidade. Participante do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paiub), o CEFET-BA, na época, desenvolveu algumas atividades que buscaram envolver e sensibilizar uma parcela da comunidade, apesar de não lograr êxito em disseminar uma cultura de avaliação permanente. A experiência adquirida, o envolvimento de um grupo de pessoas, a formação e o conhecimento de especialistas na área de avaliação foram saldos positivos, que certamente alavancaram o processo de implantação do Sinaes.

Para implantar o processo de avaliação segundo o Sinaes foi constituída a Comissão Própria de Avaliação (CPA). Inicialmente esse grupo procedeu ao estudo e análise documental de toda a regulamentação proposta no Sinaes: Legislação (Lei nº10.861 de 14/04/2004, Portaria MEC nº 2.051 de 09/06/04), Diretrizes para Auto-Avaliação das Instituições e Roteiro de Auto-Avaliação Institucional 2004, a fim de propor as ações e elencar as atividades necessárias ao caminhar da Instituição rumo à sua avaliação.

A CPA decidiu que a melhor forma de efetuar a Auto-Avaliação seria por meio de uma avaliação participativa e global, isto é, envolvendo todos os níveis e modalidades de ensino e não somente a Educação Superior, conforme proposto pelo Sinaes. Dessa forma, todas as Unidades de Ensino, inclusive as que não ofertam Cursos Superiores, poderiam ser contempladas no processo avaliativo, o que significa aplicar a pesquisa a todo corpo docente, técnico-administrativo e discente, vinculados ao ensino médio, técnico profissionalizante e superior. Outra diretriz adotada na consecução da proposta coletiva refere-se ao procedimento de sensibilização, seguida em todas as etapas do processo de avaliação e em todas as Unidades de Ensino.

Em atendimento à legislação do Sinaes, uma das primeiras ações da Comissão foi a elaboração do Regulamento da CPA, o qual foi aprovado pelo Conselho Diretor, através da Resolução nº19/CD/CEFET-BA, de 22/12/2004, que normatiza o funcionamento da CPA e cria as

Comissões Setoriais de Avaliação (CSA) nas diversas Unidades de Ensino, para, juntamente com a CPA, conduzir o processo de avaliação do CEFET-BA.

PROCESSO DE SENSIBILIZAÇÃO

Pensar num processo de avaliação que tenha como princípios a globalidade e a participação implica em atuar com formas de sensibilização que envolvam, motivem e expliquem a todos os atores sobre as etapas, importância, consequências e vantagens, dentre outros.

Nessa perspectiva, para promover a sensibilização e divulgação do Sinaes, inicialmente, a CPA e o Grupo de Trabalho, criado para, juntamente com a CPA, elaborar o Projeto de Auto-Avaliação do CEFET-BA, realizaram palestras e reuniões que contaram com a participação de Diretores, representantes dos Setores, Chefes de Departamentos, Coordenadores de Cursos, docentes, técnicos e discentes.

As estratégias de sensibilização para promover o acolhimento, construção e participação na Avaliação Institucional, ocorreram em todas as etapas do processo avaliativo, conforme previsto no cronograma e etapas constante do Projeto de Auto-Avaliação do CEFET-BA, quais sejam: sensibilização, preparação, desenvolvimento e consolidação.

O processo de sensibilização inicial culminou na realização do Seminário sobre Avaliação Institucional e Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET-BA, realizado nos dias 15, 16 e 17/12/2004, o qual contou com a participação de representantes e consultores do INEP da área de Avaliação. O Seminário, além de sensibilizar, teve o propósito de convidar toda a comunidade do CEFET-BA (docentes, técnicos-administrativos e alunos) para a construção coletiva do Projeto de Auto-Avaliação do CEFET-BA e da proposta do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Dando continuidade ao trabalho de sensibilização e construção do processo de Avaliação Institucional do CEFET-BA, a CPA disponibilizou, através de *link* no *site* do CEFET-BA (www.cefetba.br), todos os documentos que regulamentam o Sinaes. Esse espaço abrigou, ainda, os Boletins Informativos das atividades relativas à avaliação,

bem como a versão em construção da Proposta do Projeto de Auto-Avaliação do CEFET-BA para conhecimento e contribuições da comunidade.

As atividades de sensibilização foram diversificadas, contemplando: sondagem junto à comunidade interna, visando diagnosticar a importância, formas de divulgação e interesse pelo tema da avaliação; criação da *home page* para a CPA; realização de concurso para escolha do mascote, dirigido aos discentes; e campanha de divulgação por meio de cartazes. Para realização dessas atividades a CPA contou com a colaboração de alunos do Curso Técnico em Meios de Hospedagem da Sede.

Destaca-se, no processo de sensibilização, a realização de reuniões, palestras e oficinas nos diversos *campi* do

CEFET-BA, a saber: Barreiras, Eunápolis, Simões Filho, Salvador, Valença e Vitória da Conquista, com o objetivo de apresentar o Sinaes, construir e divulgar a proposta do Projeto de Auto-Avaliação do CEFET-BA.

No decorrer dessa etapa, foi possível registrar algumas fragilidades, tais como: falta de conhecimento dos envolvidos sobre o tema, o que causa desinteresse na participação dos eventos; inexistência de uma cultura de avaliação; ausência de hábito de leitura de mural, cartazes e *home page*. Por outro lado, pode-se verificar uma forte receptividade por parte dos discentes de todas as unidades e demonstração de interesse no tema e de reconhecimento da importância da avaliação por alguns participantes.

Quadro 1 – Indicadores do CEFET-BA segundo as dimensões do Sinaes

DIMENSÃO DO SINAES	INDICADORES DO CEFET-BA
I. Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI	Conhecimento da Missão; Conhecimento do PDI-CEFET-BA; Construção do PDI-CEFET-BA (democratização); Prática pedagógica em consonância com o PDI; Coerência com a realidade institucional; Articulação do PDI com a Gestão Institucional.
II. Política para o Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e respectivas formas de operacionalizações	Cursos; Currículo; Prática Pedagógica; Estágio (curricular); Pesquisa; Produção Científica; Cursos de Pós-Graduação; Projetos de Extensão.
III. Responsabilidade Social da Instituição	Projetos Sociais; Incubadoras; Inclusão Social.
IV. Comunicação com a Sociedade	Formas de comunicação interna; Formas de comunicação externa; Adequação da comunicação; Imagem e marketing da Instituição.
V. Política de Pessoal	Programa de capacitação; Qualidade de vida do Servidor; Quadro de pessoal; Política de incentivo na carreira; Condições de trabalho do Servidor.
VI. Organização e Gestão da Instituição	Órgão Colegiado; Gestão; Plano de Gestão/Metas.
VII. Infra-estrutura física	Salas de aula e área de prática esportiva; Laboratórios; Biblioteca; Salas de Rec. Audiovisual; Rede eletrônica de informação; Áreas de convívio social dos Segmentos; Política Institucional de conservação e segurança.
VIII. Planejamento e Avaliação	Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI; Planejamento Institucional; Projeto Pedagógico Institucional; Projeto Pedagógico de Curso; Avaliação Institucional.
IX. Política de atendimento ao Estudante	Formas de acesso ao Curso; Egressos; Assistência aos alunos.
X. Sustentabilidade financeira	Orçamento.

CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA

Com o propósito de construir uma metodologia para Auto-Avaliação de forma coletiva e participativa, a CPA, juntamente com as CSA, realizou palestras e oficinas para conhecimento e construção dos indicadores que conduziram o processo de Auto-Avaliação, segundo as dimensões estabelecidas na legislação. A composição de cada um dos grupos de trabalho, nas oficinas, abrangeu os três segmentos da comunidade interna (docentes, técnicos-administrativos e discentes), representantes de pais e da sociedade civil organizada.

O resultado dessas oficinas originou o documento intitulado Construção dos Indicadores, conforme **Quadro 1**, o qual, também, foi disponibilizado no *link* da CPA, para aquiescência quanto à sua validade e coerência com os indicadores propostos, bem como para sugestões de outros indicadores.

Para fins de entendimento, faz-se importante adotar as seguintes definições: dimensões como agrupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos institucionais que se pretende emitir juízo de valor; indicadores como aspectos ou características das dimensões que se pretende avaliar. Assim, para cada dimensão, corresponde um grupo de indicadores que determinam como essas serão avaliadas.

Considerando que, para melhor conduzir o processo de Auto-Avaliação no CEFET-BA, estabeleceu-se como diretriz básica: promover avaliação em toda a Instituição, isto é, todos os *campi*, níveis e modalidades de ensino, a fim de possibilitar que toda a comunidade interna participasse da pesquisa. Diante desta premissa, julgou-se como melhor forma de coletar a opinião e avaliação dos atores envolvidos, a construção e aplicação de um instrumento específico para cada segmento a ser pesquisado, contemplando questões fechadas e espaço para sugestões e críticas, tendo em vista o tamanho da população a ser pesquisada.

Ainda em relação à elaboração dos instrumentos, cabe esclarecer que as questões fechadas foram avaliadas a partir de uma escala de valores que pretendia medir o grau de satisfação dos pesquisados. Adotou-se o código NA, quando o item não se aplicava à situação do respondente; 0 para o item não atendido; 1 para 25% de atendimento, 2 para 50% de atendimento; 3 para 75% de atendimento e; 4 para 100% de atendimento.

Para a construção dos instrumentos de avaliação tomou-se como base, conforme **Quadro 1**, os indicadores propostos pela comunidade, as Dimensões do Sinaes e o

Roteiro de Auto-Avaliação Institucional 2004. Com o objetivo de apresentar a primeira versão dos instrumentos de avaliação a serem aplicados às comunidades interna e externa e solicitar a contribuição de todos nessa construção, foram realizadas reuniões com a participação de docentes, técnicos-administrativos e discentes, na Sede e nas Unidades de Ensino. Os instrumentos, na sua versão inicial, também foram disponibilizados na página do CEFET-BA, no *link* da CPA, para que toda a comunidade pudesse conhecer e contribuir nesse processo de construção.

Após análise das contribuições recebidas da comunidade, a CPA validou e consolidou a versão final dos instrumentos. O **Quadro 2** demonstra a abrangência de cada instrumento, informando o segmento que avalia, o que se pretende avaliar e, por conseguinte, as dimensões avaliadas.

De posse da versão final dos instrumentos, a Instituição desenvolveu um sistema informatizado objetivando facilitar a coleta, compilação, compatibilização e tratamento dos dados. O sistema permitiu otimizar a pesquisa junto aos segmentos, coletando de forma *on line*, processando a tabulação dos resultados e a emissão dos relatórios.

APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AUTO-AVALIAÇÃO

Visto que toda a comunidade interna deveria participar do processo de auto-avaliação, a CPA disponibilizou os respectivos instrumentos a todos os segmentos. Assim, permitiu-se, em todas as Unidades, a participação de alunos matriculados em 2005 nos cursos: da Educação Superior, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Ensino Médio; docentes; técnicos-administrativos; egressos concluintes entre 2002 e 2005 e empresas com atividades correlatas às áreas de atuação dos cursos ministrados pelo CEFET-BA.

Na **Tabela 1** encontram-se os dados da pesquisa realizada com toda a comunidade interna do CEFET-BA e apresenta o percentual de alunos matriculados por níveis e modalidade de ensino. De forma geral, houve acolhimento e interesse dos participantes, despertando para a importância da Avaliação Institucional como instrumento de gestão comprometida com o aperfeiçoamento e a melhoria das atividades acadêmicas e administrativas. Os discentes, em especial, demonstraram-se bastante receptivos ao processo de Avaliação Institucional, entendendo-o como uma perspectiva dos rumos a serem adotados a partir dos resultados da avaliação.

Quadro 2 - Instrumentos de avaliação

INSTRUMENTO	QUEM AVALIA	O QUE AVALIA	DIMENSÃO SINAES
A1	Aluno	Instituição	I. Missão e PDI
		Curso	II. Política, ensino, pesquisa, extensão
		Coordenação	III. Responsabilidade social
		Setores de apoio	IV. Comunicação com a sociedade
		Infra-Estrutura	VI. Organização e gestão
		Auto-Avaliação	VII. Infra-estrutura IX. Política de atendimento ao estudante
A2	Aluno	Disciplina	II. Política, ensino, pesquisa, extensão
		Professor	VI. Organização e gestão
		Auto-Avaliação	VII. Infra-estrutura
B	Técnico-Administrativo	Instituição	I. Missão e PDI III. Responsabilidade social
		Infra-Estrutura	IV. Comunicação com a sociedade V. Política de pessoal

		Auto-Avaliação	VI. Organização e gestão VII. Infra-estrutura VIII. Planejamento e avaliação
<u>C</u>	Comunidade Externa	Instituição	II. Política, ensino, pesquisa, extensão IV. Comunicação com a sociedade
		Mercado de Trabalho	VI. Organização e gestão IX. Política de atendimento ao estudante
<u>D1</u>	Docente	Instituição	I. Missão e PDI II. Política, ensino, pesquisa, extensão
		Órgãos de apoio	III. Responsabilidade social IV. Comunicação com a sociedade
		Infra-Estrutura	V. Política de pessoal VI. Organização e gestão
		Departamento	VII. Infra-estrutura VIII. Planejamento e avaliação
<u>D2</u>	Docente	Curso	II. Política, ensino, pesquisa, extensão
		Disciplina	VI. Organização e gestão
		Coordenação	VII. Infra-estrutura
		Auto-Avaliação	
<u>E</u>	Egressos	Instituição	II. Política, ensino, pesquisa, extensão
		Curso	IV. Comunicação com a sociedade
		Perfil Profissional	VI. Organização e gestão
		Infra-Estrutura	VII. Infra-estrutura IX. Política de atendimento ao estudante

Tabela 1 – Síntese da aplicação dos instrumentos de avaliação no CEFET-BA

COMUNIDADE INTERNA	ALUNOS MATRICULADOS POR MODALIDADE DE ENSINO		TOTAL DE FORMULÁRIOS RESPONDIDOS	
		%		%
DISCENTE				
Superior	14		65	
Técnico	46		32	
Ensino Médio	40		51	
DOCENTE	...		35	
TÉCNICO-ADMINISTRATIVO	...		33	

FONTE: Relatório de Gestão 2005 e Relatório de Auto-Avaliação do CEFET-BA 2005

Podemos apontar como uma dificuldade enfrentada durante a aplicação dos instrumentos de pesquisa envolvendo a comunidade externa, visto que das 202 (duzentos e duas) empresas pesquisadas apenas 80 (oitenta) instrumentos foram

devolvidos. A pesquisa com egressos foi também um fator limitante, conforme mostra a **Tabela 2**.

Tabela 2 – Egressos de todos os cursos por Campus

CAMPUS	TOTAL DE FORMULÁRIOS RESPONDIDOS
Salvador-Sede	47
Simões Filho	...
Barreiras	33
Eunápolis	33
Valença	11
Vitória da Conquista	03
TOTAL	127

FONTE: Relatório de Auto-Avaliação do CEFET-BA 2005

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA AUTO-AVALIAÇÃO

Para uma análise e avaliação mais global das dimensões do Sinaes, além dos resultados apresentados, obtidos a partir da pesquisa realizada com aplicação dos instrumentos de avaliação, foram utilizados documentos institucionais relevantes, tais como: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Relatório de Gestão 2005, Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico dos Cursos, Projetos de Cursos, Regulamentos Internos, Normas Acadêmicas, Regimento e Estatuto do CEFET-BA, Orçamento e Censo Superior.

Para a construção dos gráficos, que fornecem a síntese da avaliação por segmentos, foram calculadas as médias ponderadas das diversas dimensões avaliadas, com pesos correspondentes à escala de valores de 0 a 4 e segundo fórmula representada abaixo. Para a análise dos dados, adotou-se a média aritmética das questões referentes a cada conjunto de indicadores avaliados para as respectivas dimensões.

$$D_i = \frac{(0 * X1 + 1 * X2 + 2 * X3 + 3 * X4 + 4 * X5)}{4} \dots(1)$$

Onde: D_i = dimensão expressa em grau de satisfação variando de 0 % (zero) a 100 % (cem) e X1, X2, X3, X4 e X5 = média aritmética dos indicadores em porcentagem.

Os resultados apresentados a seguir, para melhor visualização das fontes pesquisadas, estão distribuídos de acordo com os segmentos e respectivos instrumentos. A análise dos dados considerou, para o tratamento estatístico, a média aritmética das questões referentes a cada conjunto de

itens avaliados. Para a análise dos pontos fortes, intermediários e fracos, adotou-se o uso da escala estabelecida para o grau de satisfação, sendo os itens atendidos acima de 75% considerados pontos fortes, os itens entre 75% e 50% considerados pontos intermediários e aqueles abaixo de 50%, como pontos fracos.

Os gráficos elaborados a partir dos dados coletados mostram a avaliação global do CEFET-BA realizada pelos discentes, egressos, docentes e técnicos-administrativos, respectivamente, utilizando-se para tal fim os Instrumentos de Avaliação A1, E, D1 e B, os quais avaliavam a instituição de forma global.

Da análise dos resultados obtidos, foi possível traçar um diagnóstico do grau de satisfação da comunidade interna e externa quanto ao atendimento dos objetivos institucionais e sugerir algumas recomendações gerais para o aprimoramento do desempenho institucional, quais sejam: necessidade de melhorar a integração entre ensino, pesquisa e extensão; concentrar a oferta dos cursos superiores em horário noturno; melhorar a infra-estrutura e acervo da biblioteca; ampliar o quantitativo de bolsas de iniciação científica, de trabalho e de monitoria; recuperar e equipar as salas, laboratórios e oficinas; atualizar e ampliar os laboratórios de informática; estabelecer diretrizes institucionais para orientar a política de pós-graduação e pesquisa; estabelecer políticas integradas e formação de redes de pesquisa e pós-graduação; ampliar a integração da Instituição com a Sociedade; adequar o Estatuto e Regimento às necessidades organizacionais, revendo a estrutura de gestão acadêmica e administrativa; implementar política de valorização permanente e capacitação de servidores; estabelecer mecanismos para socializar as informações acadêmicas, administrativas e financeiras; melhorar a política de assistência ao educando.

Gráfico 1 - Avaliação Global Discente (A1)

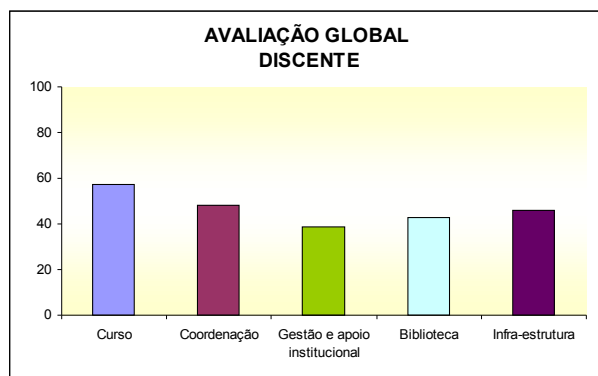


Gráfico 3 - Avaliação Global Docente (D1)

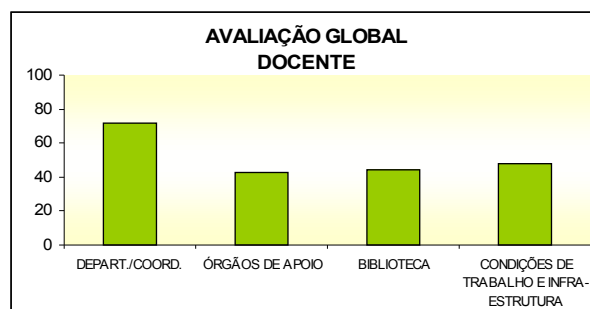


Gráfico 2 - Avaliação Global Egresso (E)

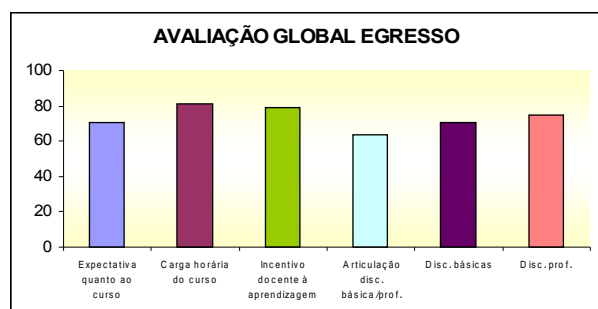
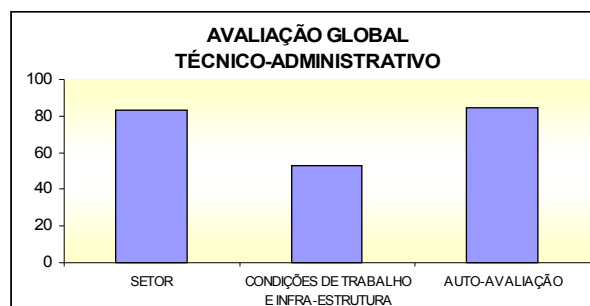


Gráfico 4 - Avaliação Global Técnico-Administrativo (B)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Auto-Avaliação do CEFET-BA configurou-se como uma experiência positiva ao se concretizar como um processo de construção coletiva, ao possibilitar a identificação de avanços no decorrer de todo o processo, ao instrumentalizar a gestão na definição de prioridades e melhoria contínua de suas atividades e ações. Assim, favoreceu o conhecimento e discussão sobre os projetos institucionais, como PDI, PPI e, também, um repensar da própria Missão da Instituição e seus objetivos.

Espera-se que seja uma prática contínua e exigência de todos os envolvidos, de forma a criar uma verdadeira cultura de avaliação. Entende-se a importância da avaliação para as diversas áreas que compõe a Instituição, com contribuições que incluem desde o diagnóstico, aferição à tomada de decisão com vistas a produzir mudanças significativas na organização das dimensões ora pesquisadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 4. ed. ampliada. Brasília: INEP, 2007.

_____. Lei n. 10.861 de 14 de Abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, 15 abr. 2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Roteiro de Auto-Avaliação Institucional 2004**: Orientações gerais. Brasília: INEP, 2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira. Brasília: INEP, 2003.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 8.711 de 28 de Setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 29 set. 1993.

_____. Portaria MEC nº 2.051. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 jul. 2004.

CEFET-BA. Comissão Própria de Avaliação. **Projeto de Auto-Avaliação do CEFET-BA**. Disponível em < <http://www.cefetba.br/cpa/cpa.html>>. Acesso: 3 jan. 2007.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Auto-Avaliação do CEFET-BA 2005**. Disponível em <<http://www.cefetba.br/cpa/cpa.html>>. Acesso: 3 jan. 2007.

_____. Conselho Diretor do CEFET-BA. **Portaria nº 19**. Disponível em < http://www.cefetba.br/cpa/downloads/portaria_19.pdf>. Acesso: 3 jan. 2007.

APICUM: TRANSIÇÃO ENTRE SOLOS DE ENCOSTAS E DE MANGUEZAIS

José Martin Ucha

Professor do Depto. de Ciências Aplicadas do Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-BA. Rua Emídio dos Santos, s/n. 40310-015, Salvador (BA). E-mail: ucha@cefetba.br

Gisele M. Hadlich

Professora do Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia. Núcleo de Estudos Ambientais – NEA/IGEO/UFBA. Av. Barão de Geremoabo, s/n. 40170-290, Salvador (BA). E-mail: gisele@ufba.br

Joil José Celino

Professor do Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia. Núcleo de Estudos Ambientais – NEA/IGEO/UFBA. Av. Barão de Geremoabo, s/n. 40170-290, Salvador (BA). E-mail: joil@ufba.br

Apicuns são áreas hipersalinas, adjacentes a manguezais, encontradas em diferentes regiões da costa brasileira. Um transecto foi amostrado em um apicum no município de Jaguaripe (BA) com o objetivo de caracterizar esse ambiente pouco estudado cientificamente. As 14 amostras coletadas foram analisadas segundo parâmetros físicos e químicos (granulometria, pH, M.O., salinidade). Os apicuns, predominantemente arenosos, formam-se em bordas de manguezais a partir da erosão de encostas adjacentes, podendo recobrir o mangue e provocando sua morte. Horizontes de antigo solo de manguezal foram encontrados em profundidade, abaixo do pacote sedimentar arenoso superficial que caracteriza o apicum. A fixação de vegetação no apicum é impedida pela presença excessiva de sais que se acumulam na superfície devido à evaporação da água salina que alcança esses ambientes em períodos de marés elevadas. O acúmulo de sais, variável ao longo do apicum, está relacionado à dinâmica hídrica local, associada às marés, à profundidade da rocha e ao aporte de água pluvial no sistema. A inexistência de vegetação impossibilita definir todo o apicum como “solo”; entretanto, em áreas onde a salinidade é menor, sobretudo devido a escoamento de águas pluviais, há a instalação de espécies halófitas sobre Neossolos quartzarênicos hidromórficos sódicos ou Neossolos quartzarênicos sódicos.

Termos de Indexação: Neossolo quartzarênico hidromórfico sódico, erosão, planícies hipersalinas de supra-maré.

Apicuns are the hypersaline areas adjacent to mangroves in different regions of the Brazilian coast. A transect was sampled in an apicum in the city of Jaguaripe (BA) with the objective of characterizing its environment, which is not much scientifically studied. The 13 collected samples had been analyzed according to physical and chemical parameters. Apicuns are formed in edges of mangroves, from the erosion of adjacent hillsides, being able to re-cover mangroves and provoking its death. Horizons of soils of ancient mangrove were found in depth, under the superficial sandy sedimentary layer which characterizes the apicuns. The fixing of vegetation in apicum is hindered because of the extreme presence of salts that accumulates on the surface due to evaporation of the saline water that reaches these environments in periods of high tides. The inexistence of vegetation makes the definition of the apicum as “soil” impossible; however, in areas where the salinity is lower, due to the pluvial water drainings, there are installation of some halophyte species on sodic hydromorphic quartzenic neossols or sodic quartzenic neossols.

Index terms: Entisols, erosion, supertidal hypersaline flats.

INTRODUÇÃO

Os manguezais são considerados, em todo o mundo, ecossistemas de alta produtividade, não somente pelas espécies que habitam essas áreas, como também pelo papel que desempenham na atividade pesqueira e marisqueira, graças à sua elevada biodiversidade e abundância de organismos vivos que neles habitam e se reproduzem, tornando-se berçário de várias espécies. Os manguezais apresentam variada vulnerabilidade às modificações do meio e possível redução da capacidade de absorver impactos ambientais; são influenciados por inúmeros fatores e sensíveis a mudanças de origem natural, induzidas ou aceleradas pelo homem.

A necessidade de conhecimento sobre esses ambientes tem levado a pesquisas na área da Ciência do Solo, buscando evidenciar processos pedogenéticos e classificar os solos, fugindo da denominação *solos indiscriminados de mangue* e da designação *substrato* ou *sedimento* (VIDAL-TORRADO, 2005). Em geral, os solos de manguezal são caracterizados por apresentarem alto teor de sais provenientes da água do mar, geralmente sem diferenciação de horizontes e gleizados, com elevada presença de matéria orgânica. As classificações existentes designam Gleissolos ou Organossolos Tiomórficos, Neossolos Quartzarênicos Hidromórficos salino-sódicos ou Gleissolos sálidos sódicos ou solódicos tiomórficos (ROSSI; MATTOS, 2002).

Nas bordas dos manguezais podem ocorrer apicuns que são terrenos hipersalinos formados por sedimentos siliciclásticos. Autores como Schaeffer-Novelli (1999),

Nascimento (1999) e Brasil (2005) seguem a observação de Bigarella, de 1947 (BIGARELLA, 2001), que aponta como origem dos apicuns a deposição de areias finas por ocasião da preamar. Porém, os resultados obtidos por Ucha et al. (2003, 2004) afirmam que estes terrenos são provenientes da erosão das terras altas do entorno próximo, seja de ilha ou de continente e, desde que continue recebendo o aporte de sedimentos (apicum ativo), afeta diretamente o manguezal, recobrando o substrato lamoso que sustenta a vegetação. Assim, os apicuns geram modificações hidrológicas, favorecem o acúmulo de sais e interferem negativamente na evolução do ecossistema manguezal, impedindo a sobrevivência das plantas e o repovoamento com espécies de mangue.

Quanto à sua localização, a ocorrência de apicuns é associada a zonas marginais de manguezais, na interface médio/supra litoral, localizados entre manguezais e terras elevadas adjacentes, raramente em pleno interior do bosque (MACIEL, 1991; UCHA et al., 2004; BRASIL, 2005; GUADAGMIN, 1999).

Estudos sobre os apicuns encontram-se em fase inicial e o apoio de instituições de pesquisa ou ligadas à preservação do meio ambiente ainda é incipiente, por representarem, no espectro do ecossistema manguezal, áreas reduzidas. No entanto, esses terrenos têm avançado, seja em decorrência da ação antrópica, principalmente por cortes de estradas e implantação de carcinicultura (CREPANI; MEDEIROS, 2003; DUKE, 2006), ou por processos naturais, impedido a ação de recomposição ambiental de manguezais. A presença de apicuns, sua caracterização e evolução, podem colaborar

em tentativas de recuperação através do replantio das espécies nativas em áreas de manguezal impactadas.

Este artigo tem por objetivo apresentar elementos de caracterização de apicuns, sugerindo esses ambientes como solos de transição entre solos de encostas e solos de manguezais.

MATERIAL E MÉTODOS

Inicialmente, com utilização do Sistema de Processamento de Informações Georreferenciadas – programa Spring – foi realizada uma classificação supervisionada de uso do solo sobre imagens do Satélite Sino-Brasileiro de Recursos Terrestres – CBERS, datadas de julho de 2004, visando identificar áreas de apicuns no setor oeste da Baía de

Todos os Santos – BTS, Bahia, incluindo a Ilha de Itaparica, a baía de Iguape e os municípios Salinas da Margarida e Jaguaripe. O mapa preliminar serviu de suporte para realização de campanhas de campo, em fevereiro e abril de 2007, quando foram realizados reconhecimento de apicuns quanto à sua localização e coleta de amostras para análises físico-químicas. O reconhecimento consistiu em percorrer bordas de manguezais visando identificar e localizar apicuns com auxílio de GPS (*Global Positioning System*).

Feito o reconhecimento, foi selecionada uma área de apicum na localidade de Jacuruna, município de Jaguaripe (Figura 1) para coleta de amostras ao longo de um transecto. O local foi escolhido devido à importância dos apicuns na região, que bordejam diversos manguezais, e facilidade de acesso.

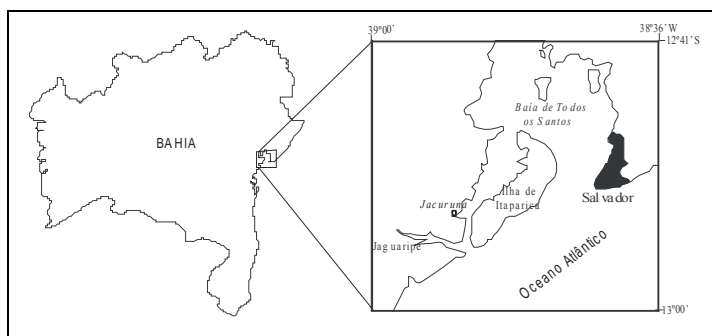


Figura 1. Localidade de Jacuruna, município de Jaguaripe, Bahia, onde foi amostrado um transecto em apicum

O transecto selecionado atravessou o apicum, iniciando na área totalmente livre da ação das marés (“encosta”) e finalizando no manguezal. Um levantamento topográfico, com auxílio de nível, foi realizado ao longo do transecto que foi amostrado em seis pontos, tendo sido coletadas amostras em diferentes profundidades, totalizando 14 amostras. No manguezal, foram coletadas amostras somente em superfície.

Em dois pontos de coleta foram abertos perfis para descrição baseada no Sistema Brasileiro de Classificação de Solos (EMBRAPA, 1999b) com a identificação da profundidade, da cor, da textura, da estrutura, da consistência e da transição entre camadas/horizontes.

As amostras coletadas foram encaminhadas ao Laboratório de Análises de Solo do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas - DNOCS, em Salvador. Foram realizadas análises de granulometria, matéria orgânica (M.O.) e pH, segundo metodologia da Embrapa (1999a).

Para medição expedita da salinidade com refratômetro, no Laboratório de Estudos Biogeoquímicos de Manguezais – LEM (Núcleo de Estudos Ambientais, Instituto de Geociências, UFBA) – foram extraídas algumas gotas de água das amostras mais úmidas. Para as amostras com água livre insuficiente (pontos 1 e 2), foram colocados 30 gramas de solo em tubos revestidos internamente com papel filtro e adicionados 6 mL de água deionizada. Após descanso de 15 minutos e 5 (cinco) minutos de centrifugação a 2000rpm, foi retirado o papel úmido a partir do qual se extraíram gotas para medição no refratômetro. Testes de comparação com as amostras úmidas foram realizados utilizando essa metodologia, constatando-se os mesmos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O reconhecimento em campo mostrou que os apicuns concentram-se em algumas áreas da região investigada, não estando distribuídos ao longo de toda a faixa oeste da BTS. Percebe-se que a maior parte dos apicuns localiza-se na faixa oeste da Ilha de Itaparica e nos manguezais dos rios Santana, Jacuruna e Tapera, no município de Jaguaripe. Com exceção de raras e reduzidas áreas (menores que 500m²), não foram encontrados apicuns ao longo do rio da Dona, do rio Jaguaripe e na baía de Iguape.

Esses apicuns localizam-se na interface manguezal-encosta. Os raros apicuns observados no interior do bosque estão relacionados com alguma elevação topográfica, indicando a existência de terrenos mais elevados que formam “ilhas” entre os manguezais.

Na Figura 2 tem-se uma visão geral do apicum estudado. O clima na região é do tipo quente e úmido a subúmido, com pluviosidade de 1600 a 1700 mm anuais (BAHIA, 2003). A geologia tem como principal feição aflorante sedimentos do Jurássico Superior, Grupo Brotas (J3b – Indiviso: arenitos, folhelhos e conglomerados) (ESTADO DA BAHIA, 1978; DALTON DE SOUZA, 2003).

O perfil topográfico do transecto, com localização dos pontos de amostragem, é apresentado na Figura 3. O ponto 1 encontra-se fora do alcance das marés altas, enquanto os pontos 5 e 6, no manguezal, apresentavam água livre próximo à superfície no momento da coleta (altura de maré no Porto de Salvador-BA: 0,85m).



Figura 2. Vista geral do apicum Jacuruna, município de Jaguaripe, BA.

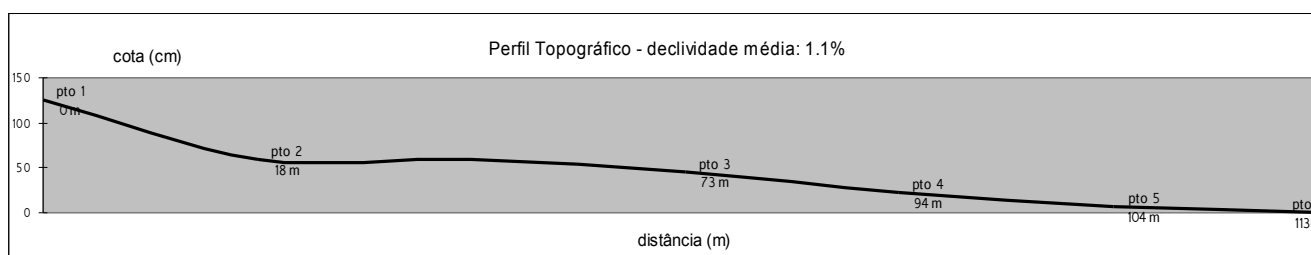


Figura 3. Perfil transversal do apicum Jacuruna e pontos de amostragem (entre colchetes), município de Jaguaripe, BA (coordenadas iniciais: 516242mE, 8559353mN – datum horizontal SAD69/fuso 24).

No ponto 1 foram coletadas duas amostras em Neossolo quartzarênico. O segundo ponto localiza-se no início do apicum, sem vegetação, tendo apenas 8 cm até o contato com a rocha subjacente; observa-se a presença de seixos rolados e fragmentos de cristais de quartzo, indicando a origem alóctone do material; ocorrem, também, manchas de hidromorfia. Essas características, de proximidade da rocha e hidromorfia, ultrapassando uma área levemente mais alta na parte central do apicum e totalmente desprovida de vegetação, estende-se até próximo ao ponto 3, onde o saprolito encontra-se a 45 cm e a água livre a 25 cm. No ponto 3 foi cavado um perfil e foram coletadas amostras em cinco profundidades. Percebe-se, na proximidade, espécimes de *Rhizophora* em degeneração e são encontrados restos de raízes e troncos mortos de vegetação de mangue. Seguindo em direção ao manguezal estão os pontos 4, 5 e 6, sendo os últimos dois situados no interior do manguezal. O ponto 4, onde também

foi aberto um perfil, caracteriza a borda do manguezal, com baixo bosque de mangue (espécimes subdesenvolvidos).

Os resultados granulométricos mostram que todas as amostras são arenosas ou franco-arenosas, inclusive os horizontes superficiais dos pontos 5 e 6, no interior do manguezal. No ponto 3 percebe-se a tendência de aumento da quantidade de materiais finos (silte e argila) em profundidade e observam-se os sedimentos arenosos recobrindo material mais argiloso.

Os pontos 2 e 3 apresentam maior quantidade de areia que as demais amostras superficiais e menor quantidade de silte, inferior a 20% (Figura 4). A granulometria associada ao baixo teor de matéria orgânica (Figura 5) no apicum expressa claramente seu aspecto arenoso com pouca ou nenhuma coesão.

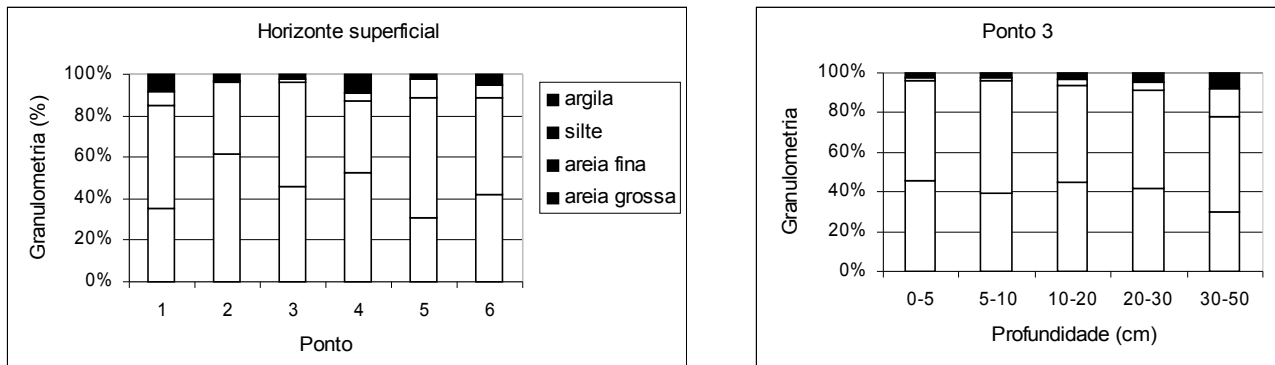


Figura 4. Granulometria dos horizontes superficiais e do ponto 3, apicum Jacuruna.

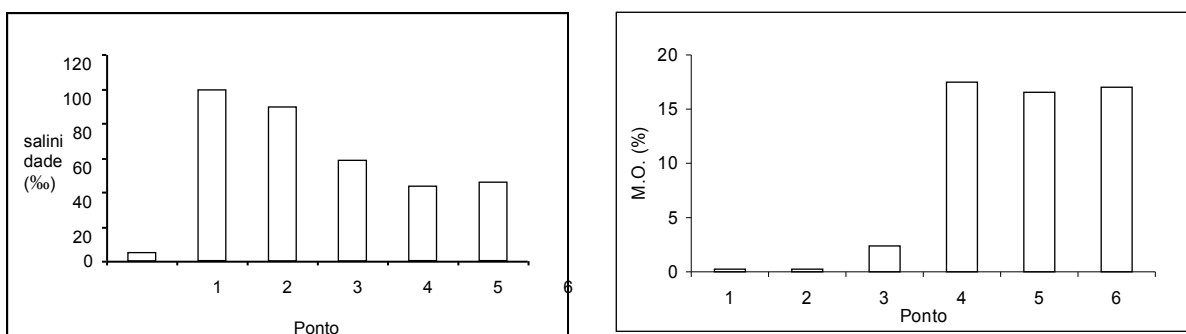


Figura 5. Salinidade e teor de Matéria Orgânica nos horizontes superficiais dos pontos amostrados, apicum Jacuruna.

Além da grande diferença em matéria orgânica nos horizontes superficiais do apicum e do manguezal, chama a atenção, também, a variação na salinidade. No horizonte superficial dos pontos 2 e 3 a salinidade ultrapassa 75‰, o que corresponde a valores muito superiores aos encontrados no manguezal adjacente (pontos 5 e 6) e em demais áreas de manguezal na BTS (em torno de 30-35‰; GARCIA, 2005; ONOFRE *et al.*, 2007; ORGE *et al.*, 2000).

No ponto 3, a salinidade atinge 90‰ em superfície, diminui em profundidade até 75‰ aos 30cm e, em seguida, abaixo do nível da água livre encontrada, o valor volta a crescer até 87‰ aos 50 cm, já em contato com o saprolito. No ponto 4, a salinidade superficial é de 59‰, valor mais próximo aos encontrados no interior do manguezal (pontos 5 e 6).

Com a superficialidade do lençol salino no limite externo dos manguezais, sobretudo quando esse lençol alcança a área onde a rocha está menos profunda (ponto 2), há intensa evaporação, aumentando a salinidade superficial, formando áreas hipersalinas que impedem o desenvolvimento de qualquer vegetação.

Os valores de pH em água no apicum (média entre pontos 2, 3 e 4: 6,3) são superiores aos encontrados no manguezal (média dos pontos 5 e 6: 5,7) ou na encosta (ponto 1: 6,0), apontando relação entre os apicuns e a alcalinidade da água do mar, associada à elevada presença de sais. Com a abertura dos perfis nos pontos 3 e 4, verificou-se que o apicum é caracterizado por uma camada com aproximadamente 40 cm de profundidade formada por areia em superfície que pode passar a areno-argilosa em

profundidade; há raízes mortas de manguê e/ou poucos fragmentos de conchas de ostras entre 20 e 50 cm, material este que se encontra assentado sobre antigos sedimentos de manguezal. No ponto 3 o saprolito está a 50-55cm de profundidade, há sinais de hidromorfia em todo o perfil e a cor predominante é 7,5YR 6/8 (amarelo-avermelhado) até 40cm de profundidade; abaixo aparece a cor 10YR 6/1 (cinzento) com presença de raízes apodrecidas. No ponto 4 a cor predominante é 10 YR 6/3 (bruno claro acinzentado), com aparecimento de cores de redução (mosqueados) devido a flutuação do lençol freático em torno dos 30 cm de profundidade. Abaixo, encontra-se a cor 10YR 4/3 (bruno-escuro), com restos vegetais em maior ou menor grau de decomposição, caracterizando antigo manguezal. Pedologicamente, trata-se de um perfil de solo enterrado, com perfeita identificação do antigo *solum* e visualização do soterramento posterior.

O material orgânico soterrado (troncos, raízes e conchas) também foi encontrado por Ucha *et al.* (2003; 2004) na localidade de Mucujó, em Jaguaripe, e no município de Valença, BA; Nascimento (1999) cita a ocorrência de antigo material de manguezal soterrado em apicuns de Sergipe.

Os horizontes identificados pela notação 10YR 4/2 (bruno acinzentado escuro) e denominado *purée de marron* em francês, são descritos em diversos apicuns estudados por Marius (1985) no Senegal e na Gâmbia. O autor associa inúmeras manchas dessa coloração com áreas onde o manguezal está regredindo, em vias de desaparecer. Descreve, igualmente, a cor 10YR 4/1 em áreas com avicénias mortas nas proximidades dos apicuns. As colorações 10YR 4/n são

comumente encontradas em maiores profundidades e são associadas, segundo Marius (1985), a amontoados de fibras em decomposição, com manchas de jarosita dentro de bainhas de raízes de *Rhizophora*, ocorrendo na maior parte de manguezais decadentes ou apicuns que são inundados pela maré alta.

Estando os apicuns localizados na interface manguezal-encostas, a fonte de sedimentos não tem origem na deposição de areia pela preamar, pelo menos não em tempos recentes, já que não há energia suficiente da água do mar disponível para transporte de partículas grossas nesse ambiente. A energia é suficiente, entretanto, para remover materiais finos do apicum, depositando-os em maiores profundidades ou deslocando-os lateralmente. Especificamente no ponto 3, percebe-se uma diferenciação horizontal nos resultados analíticos, tanto na granulometria (Figura 4) quanto em matéria orgânica e, em campo, na textura e coloração dos horizontes. Essas diferenciações indicam a presença de processos pedogenéticos, mostrando a evolução de um solo. Os apicuns são formados por materiais provenientes dos entornos mais elevados e, uma vez depositados os sedimentos, evoluem para a formação de Neossolos quartzarênicos recobrimdo antigos manguezais ou áreas com afloramento de rocha.

A salinidade do apicum apresenta uma variação importante em curtas distâncias, fato relacionado com a manutenção do lençol sustentado pelo saprolito, lençol que pode ser mais ou menos salino, dependendo da condição topográfica dessa rocha que em algumas partes concentra mais água do mar e, em outras, maior quantidade de água das chuvas. Essa diferença altera completamente o comportamento do apicum, ora se apresentando como solo, sustentando pequenas manchas de vegetação, ora se comportando como sedimento com elevada salinidade.

A classificação desses solos, considerando apenas as áreas onde ocorrem teores de sais que não impedem a fixação de vegetação, varia do Neossolo quartzarênico sódico (RQn) assentado sobre saprolito ao Neossolo quartzarênico hidromórfico sódico (RQgn) assentado sobre horizonte A de antigo manguezal.

Os manguezais podem ser considerados formações colonizadoras oportunistas que seguem os processos de sedimentação ao invés de anteceder-las. Estes ambientes sofrem degradação quando há recobrimento por sedimentos, destruindo a vegetação de mangue, formando os apicuns. Esses caracterizam-se, topograficamente, por serem áreas levemente mais elevadas que os manguezais adjacentes; assim, o lençol d'água salino próximo à superfície arenosa facilita a evaporação, restando grandes quantidades de sais em superfície que colaboram para a degradação do mangue, impedindo a fixação de vegetação.

Em função da topografia, a ação da água com baixa energia das marés (haja vista que esses ambientes são inundados somente por marés elevadas ou de sizígia) é capaz de remover apenas os sedimentos mais finos do apicum, permanecendo no local os materiais mais grossos que podem ser transportados, principalmente pela ação das águas pluviais, resultando, finalmente, na cobertura arenosa que se espalha sobre as partes mais baixas do terreno.

Assim como há muito por conhecer em relação ao funcionamento do manguezal e o entendimento do papel do solo nesse ecossistema (VIDAL-TORRADO, 2005), há muito por conhecer de suas adjacências, ambientes que influenciam diretamente sua degradação ou recuperação. Os apicuns representam áreas adjacentes importantes em determinadas regiões ocupadas por manguezais e apresentam evolução pedogenética associada à sua localização – limite entre

manguezais e encostas – e variação de salinidade influenciada pelo escoamento das águas pluviais e pelo lençol d'água salino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Apicuns são áreas arenosas salinas a hipersalinas que abrigam solos de transição localizados na interface manguezal-encosta, mais elevadas topograficamente do que os manguezais adjacentes.

2. A baixa energia da água do mar retira dos sedimentos originados da erosão das encostas o material mais fino, translocando-o horizontalmente ou em profundidade, permanecendo apenas as areias.

3. A salinidade varia ao longo do perfil segundo a alimentação do lençol salino, do escoamento das águas das chuvas e da evaporação.

4. A variação da salinidade propicia a alternância, em curtos espaços, entre o apicum hipersalino não vegetado, portanto, não considerado solo, e o apicum com plantas muitas vezes subdesenvolvidas formando “ilhas” de vegetação; nesse caso, pode ser classificado como Neossolo quartzarênico hidromórfico sódico. O apicum com menor influência do lençol salino, que abriga espécies halófitas e de transição para as não halófitas presentes nas encostas, é classificado como Neossolo quartzarênico sódico.

5. Os processos de perdas e modificações que ocorrem nos apicuns caracterizam processos pedogenéticos com uma dinâmica própria, levando à diferenciação de horizontes no perfil. Sua gênese, associada ao recobrimento de antigos manguezais, leva à existência de horizonte A enterrado, formando um paleossolo.

6. Os apicuns correspondem a uma transição entre solos e sedimentos, dominados pela presença de elevados teores de sais.

7. O reconhecimento de apicuns e sua descrição mostra que estes correspondem, efetivamente, aos denominados “tannes” em francês, encontrados em diferentes regiões do mundo, estando, por definição, sempre associados a manguezais (LEBIGRE, 2007; MARIUS, 1985).

AGRADECIMENTOS

Apoio financeiro: Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico – CNPq, Brasil.

REFERÊNCIAS

- BIGARELLA, J. J. Contribuição ao estudo da planície litorânea do Estado do Paraná. Brazilian Archives of Biology and Technology, Jubilee Volume (1946-2001), p. 65-110, 2001. (Artigo original: Boletim Geográfico, 1947, n. 55, p. 747-779).
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável. Grupo de Trabalho destinado a realizar Diagnóstico sobre os Impactos da Carcinicultura (cultura de crustáceos em viveiros) no Meio Ambiente, nas Regiões Norte e Nordeste. Relatório final. Brasília, Câmara dos Deputados, 2005. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=289114>. Acesso: 3 abr. 2006.
- CREPANI, E.; MEDEIROS, J. S. de. Carcinicultura em apicum no litoral do Piauí: uma análise com sensoriamento remoto e geoprocessamento. In: Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto, 11; Belo Horizonte, 2003. Anais. Belo Horizonte: INPE, 2003, p. 1541-1548.
- DALTON DE SOUZA, J.; KOSIN, M.; MELO, R. C.; SANTOS, R. A.; TEIXEIRA, L. R.; SAMPAIO, A. R.; GUIMARÃES, J. T.; VIEIRA BENTO, R.; BORGES, V. P.; MARTINS, A. A. M.; ARCANJO, J. B.; LOUREIRO, H. S. C.; ANGELIM, L. A. A. Mapa geológico do Estado da Bahia. Salvador: CPRM, 2003. Escala 1:1.000.000. (Versão 1.1 Programs Carta Geológica do

- Brasil ao Milionésimo e Levantamentos Geológicos Básicos do Brasil – PLGB. Convênio de Cooperação e Apoio Técnico-Científico CBPM-CPRM).
- DUKE, N. Australia's mangroves. The authoritative guide to australi's mangrove plants. Brisbane: University of Queensland, 2006. 200 p.
- EMBRAPA. Manual de métodos de análises de solos. 2. ed. Rio de Janeiro: EMBRAPA/CNPQ, Rio de Janeiro. 1999a. 418 p.
- EMBRAPA. Sistema brasileiro de classificação de solos. Brasília: Embrapa/SPI, Rio de Janeiro: Embrapa Solos. 1999b. 412 p.
- ESTADO DA BAHIA. Secretaria da Minas e Energia. Coordenação da Produção Mineral. Mapa geológico do estado da Bahia. [Salvador], 1978. Escala 1:1.000.000.
- GARCIA, K. S. Estudos biogeoquímicos em folhas de *Avicennia schaueriana* Stapf & Leechman em zonas de manguezal dos municípios de São Francisco do Conde e Madre de Deus. Dissertação (Mestrado em Geoquímica e Meio Ambiente). Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, IGEO. 2005.
- GUADAGMIN, D. L. Diagnóstico da situação e ações prioritárias para a conservação da zona costeira da Região Sul – Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Porto Alegre, 1999. (Relatório de Atividades de Consultoria Técnica Individual. Programa Nacional da Diversidade Biológica – Pronabio. Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira – Probio. Subprojeto Avaliação e Ações Prioritárias para a Conservação da Biodiversidade da Zona Costeira e Marinha.). Disponível em: <<http://www.bdt.fat.org.br/workshop/costa/sul/>>. Acesso: 3 abr. 2006.
- LEBIGRE, J-M. Les marais à mangrove et lês tannes. Disponível em: http://www.futura-sciences.com/fr/print/comprendre/dossiers/doc/t/geographie/d/les-marais-a-mangrove-et-les-tannes_683/c3/221/p1/. Acesso: 01 nov. 2007.
- MARIUS, C. 1985. Mangroves du Senegal et de la Gambie: ecologie – pédologie – géochimie, mise en valeur et aménagement. Paris: ORSTOM. (Collection Travaux et Documents, 193).
- MACIEL, N. C. Alguns aspectos da ecologia do manguezal. In: CPRH - Companhia Pernambucana de Controle da Poluição Ambiental e de Administração de Recursos Hídricos. Alternativas de uso e proteção dos manguezais do Nordeste. Recife: CPRH, 1991. p. 9-37. (Série Publicações Técnicas, n. 003).
- NASCIMENTO, S. A. Estudo da importância do "apicum" para o ecossistema manguezal. Aracaju: ADEMA, 1999. 34p.
- ONOFRE, C. R. de E.; CELINO, J. J.; NANO, R. M. W.; QUEIROZ, A. F. de S. Biodisponibilidade de metais traços nos sedimentos de manguezais da porção norte da Baía de Todos os Santos, Bahia, Brasil. Rev. Biol. e Ci. da Terra, v. 7, n. 2, p. 65-82, 2007.
- ORGE, M.D.R.; PORSCHÉ, I.J.; COSTA, M.C.; LIMA, J.S.; SOARES, S.E.D.; JUSTINO, R. Assessment of oil refinery waste on *Rhizophora mangle* L. seedling growth in mangrove of Todos os Santos Bay, Bahia, Brazil. Aquatic Ecosystem Health and Management, v.3, p. 471-477, 2000.
- ROSSI, M.; MATTOS, I. F. de A. Solos de mangue do Estado de São Paulo: caracterização química e física. Revista do Departamento de Geografia, v. 15, p. 101-113, 2002.
- Schaeffer-Novelli, Y. Grupo de ecossistemas: manguezal, marisma e apicum. São Paulo, 1999. 119 p. (Programa Nacional da Diversidade Biológica – Pronabio. Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira – Probio. Subprojeto Avaliação e Ações Prioritárias para a Conservação da Biodiversidade da Zona Costeira e Marinha.). Disponível em: <<http://www.bdt.fat.org.br/workshop/costa/mangue/>>. Acesso: 03. abr.2006.
- UCHA, J. M.; SANTANA, P. S. S.; BARRETO, E. do N.; VILAS BOAS, G. da S.; GOMES, A. S. R. Estudos preliminares sobre a gênese dos apicuns no Estado da Bahia. In: International Conference Mangrove 2003, Salvador, 2003. Anais. Salvador, 2003. CD-ROM.
- UCHA, J. M.; SANTANA, P. S.; GOMES, A. S. R.; BARRETO, E. do N.; VILAS-BOAS, G. da S.; RIBEIRO, L. P. Apicum: gênese nos campos arenosos e degradação dos manguezais em dois municípios baianos. E.T.C. – Educação, Tecnologia e Cultura, v. 3, p. 26-27, 2004.
- VIDAL-TORRADO, P. Solos de mangue: características, gênese e impactos antrópicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO SOLO, 30., Recife, 2005. Anais. Recife: SBCS, 2005. CD-ROM.

MÉTODO PARA QUANTIFICAÇÃO DE PARACETAMOL

Núbia Moura Ribeiro

Doutora em Química Orgânica. Professora do Ensino Médio e Técnico do CEFET-BA. Endereço: Rua Emídio dos Santos s/n. Barbalho. CEP 40301 015. Salvador, Bahia. E-mail: nubia@cefetba.br

Janssen Villian Ramos Costa

Aluno do curso técnico de Análise Química. Bolsista PIBIC Jr do CEFET-BA. Endereço: Rua Emídio dos Santos s/n. Barbalho. CEP 40301 015. Salvador, Bahia. E-mail: janssen.villian@gmail.com

O paracetamol, ou acetaminofeno, é um fármaco com propriedades analgésicas, sem propriedades antiinflamatórias clinicamente significativas. Atualmente é um dos analgésicos mais utilizados por ser bastante seguro e não interagir com a maioria dos medicamentos. Devido ao seu amplo uso, existem diversos medicamentos com este fármaco, o que demanda métodos rápidos e seguros para avaliar a sua proporção nos medicamentos. Este trabalho apresenta uma metodologia para quantificação de paracetamol. Os padrões de paracetamol foram obtidos a partir da extração do fármaco de comprimidos de *Tylenol*[®] com acetato de etila a frio. O material extraído foi purificado por cromatografia em coluna de sílica-gel utilizando a mistura de solventes clorofórmio/metanol 2% como eluente. A quantificação foi realizada por Cromatografia Líquida de Alta Eficiência, em aparelho Varian Polaris com detector de ultravioleta, utilizando coluna de octadecilsilano e metanol como fase móvel, com fluxo de 1,0 mL.min⁻¹. O comprimento de onda de detecção no UV foi 240 nm. A quantificação baseou-se em padrão externo, e a validação da metodologia de quantificação foi realizada avaliando-se a seletividade, a linearidade, a robustez e a exatidão, o que permitiu concluir que a metodologia desenvolvida é aplicável.

Palavras-chave: paracetamol, cromatografia líquida de alta eficiência, quantificação.

INTRODUÇÃO

Paracetamol, acetaminofeno (ou ainda N-(4-hidroxifenil) etanamida, nome sistemático, segundo recomendação da IUPAC, desde 1993) é um fármaco com propriedades analgésicas, mas sem propriedades antiinflamatórias clinicamente significativas. Por não interagir com a maioria dos medicamentos e ser considerado bastante seguro, é um dos analgésicos mais utilizados atualmente. O paracetamol apresenta efeitos antipiréticos e atua por inibição da síntese das prostaglandinas, mediadores celulares responsáveis pelo aparecimento da dor.

O paracetamol faz parte da composição de uma série de medicamentos usados contra a constipação comum e gripe. As doses recomendadas são bastante seguras, não afetam a mucosa gástrica, não alteram a coagulação sanguínea e não atacam os rins, contudo o seu baixo preço e a sua grande facilidade de aquisição no mercado têm provocado o aparecimento de alguns casos de superdosagem, embora em pequeno número. Nos adultos, doses únicas de paracetamol superiores a dez gramas ou 150 mg.kg⁻¹ têm uma razoável probabilidade de causar hepatotoxicidade. A toxicidade pode também ocorrer quando doses múltiplas forem tomadas dentro de 24 horas, mesmo doses menores que dez gramas ou 150 mg.kg⁻¹ porém que em conjunto excedam esses níveis.

A sua utilização é bastante interessante, pois difere dos analgésicos opióides, por não provocar euforia nem alterar o estado de humor do doente. Da mesma forma que os antiinflamatórios não-esteróides (AINEs), não causa problemas de dependência, tolerância e síndrome de abstinência.

A descoberta do paracetamol está intimamente ligada à escassez do quinino, composto com atividade antimalárica e antipirética, por volta da década de 1880. Nesses anos foram desenvolvidos agentes antipiréticos alternativos, como a acetanilida e, logo depois, a fenacetina. Nessa época, o paracetamol, que posteriormente foi identificado como um metabólito da acetanilida, já havia sido sintetizado por meio da redução do p-nitrofenol como estanho em ácido acético glacial. Contudo, por décadas, o paracetamol não foi utilizado com fins medicinais.

Em fins da década de 1940, investigadores relacionaram o uso da acetanilida com a meta-hemoglobina, deduzindo que o efeito analgésico desta era devido ao seu metabólito paracetamol. Foi então proposto o uso do paracetamol (acetaminofeno) como medicamento, pelo fato deste não apresentar os efeitos tóxicos da acetanilida. Desde então o paracetamol tem sido comercializado sob as mais diversas formas: cápsulas, comprimidos, gotas, xaropes e injetáveis.

A patente que descreve a produção de paracetamol expirou nos Estados Unidos da América e, desde então, diversos genéricos ficaram disponíveis no mercado, de acordo com a Ata de Competitividade de Preços e a Lei da Restauração de Patentes, conhecida por "Hatch-Waxman Act" de 1984, ainda que algumas formas farmacêuticas do Tylenol ficassem protegidas até 2007. Diante de sua ampla difusão e da sua já mencionada fácil aquisição, é latente a necessidade do desenvolvimento de metodologias cada vez mais simples, rápidas e de baixo custo que permitam, com eficiência, a determinação do paracetamol.

Neste artigo, o que se propõe é uma metodologia de quantificação do paracetamol com base em sua extração dos comprimidos do Tylenol[®], que, assim como em sua forma Panadol[®], é comercializado em diversos países.

METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida está pautada em procedimentos de extração a frio a partir de comprimidos de Tylenol[®], recristalização do material com mistura de solventes, filtração em coluna e análise em CLAE-UV.

Para a extração, colocou-se acetato de etila e alguns comprimidos pulverizados em um bquer. Agitou-se o sistema com auxílio de um agitador magnético por 2 horas. Em seguida, após filtração e volatilização do solvente, foi obtido um material levemente amarronzado, com o qual se procedeu com uma recristalização com acetona e água, seguida de filtração em coluna de sílica-gel com fase móvel clorofórmio/metanol 2%.

A pureza do paracetamol foi avaliada por ponto de fusão.

A quantificação do composto de interesse em validação pode ser obtida através dos seguintes métodos: padronização externa; padronização interna; superposição de matriz; adição padrão. Foi utilizada a padronização externa. O método de padronização externa compara a área da substância a ser quantificada na amostra com as áreas obtidas com soluções de concentrações conhecidas preparadas a partir de um padrão. Preparam-se soluções da substância a ser quantificada em diversas concentrações; obtém-se o cromatograma correspondente a cada uma delas e, em um gráfico, relacionam-se as áreas obtidas com as concentrações. Utilizando este gráfico ou a equação da curva resultante, pode-se calcular a concentração desta substância na amostra a partir da área da substância obtida no cromatograma resultante de uma injeção separada. Este método é sensível a erros de preparo das amostras e dos padrões e de injeção das soluções padrão e das amostras e por isso devem ser feitas replicatas de cada análise cromatográfica.

Com os cristais puros, preparou-se uma solução desse paracetamol em metanol e, a partir de diluições desta, outras sete soluções nas concentrações: 2,0 mmol.L-1, 3,0 mmol.L-1, 4,0 mmol.L-1, 5,0 mmol.L-1, 6,0 mmol.L-1, 7,0 mmol.L-1 e 8,0 mmol.L-1.

Para a análise por CLAE, utilizou-se os seguintes parâmetros: coluna com fase estacionária de octadecilsilano, metanol como fase móvel, fluxo de 1,0 mL.min-1,

comprimento de onda de detecção no UV de 240 nm e tempo da corrida de 10 minutos. Foram realizadas 21 injeções aleatórias, sendo que cada nível de concentração da amostra foi analisado em triplicata.

Em seguida, por meio das principais figuras de mérito, buscou-se avaliar a metodologia desenvolvida. A reprodutibilidade não foi analisada. Para avaliar a exatidão realizou-se ensaios de recuperação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Procedendo-se a extração, recristalização e filtração do material obtido dos comprimidos de Tylenol®, observou-se que os cristais de paracetamol se apresentavam com elevado grau de pureza, com ponto de fusão de 169-170°C (lit. 170°C).

A figura 1 mostra o cromatograma obtido para as amostras nos sete níveis de concentração. O pico com tempo de retenção de 8,4 min corresponde ao paracetamol.

Para verificar a seletividade do método, analisou-se a matriz isenta da substância de interesse. A figura 2 mostra o cromatograma desta análise. Nesse cromatograma, que apresenta a corrida cromatográfica realizada nas mesmas condições de análise das amostras de paracetamol, percebe-se que o pico do contaminante presente na matriz aparece no mesmo tempo de retenção que o menor pico do cromatograma da figura 1, em região do cromatograma que não interfere na análise do paracetamol.

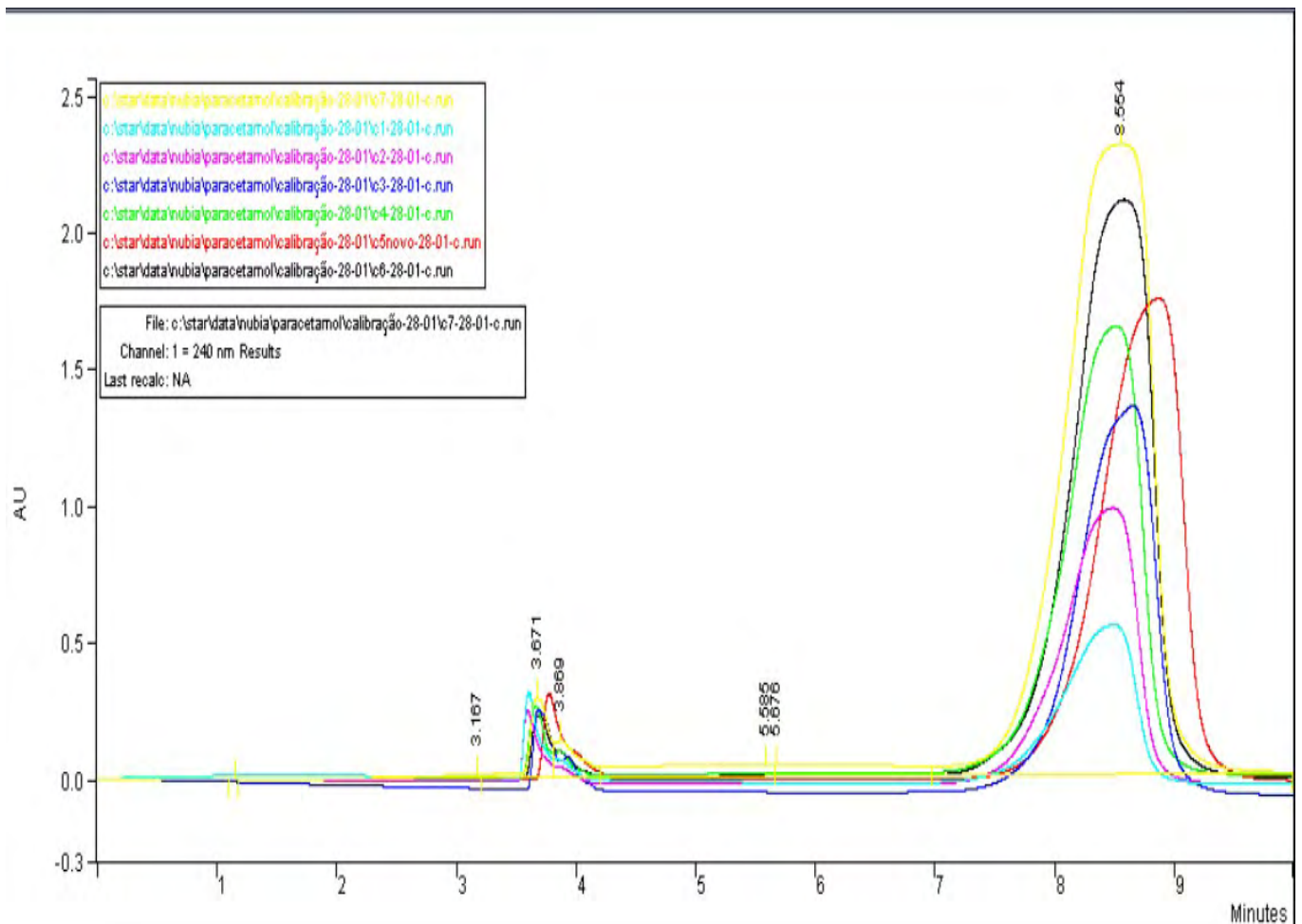


Figura 1 – Cromatograma da Análise das Soluções-Padrão do Paracetamol por CLAE.

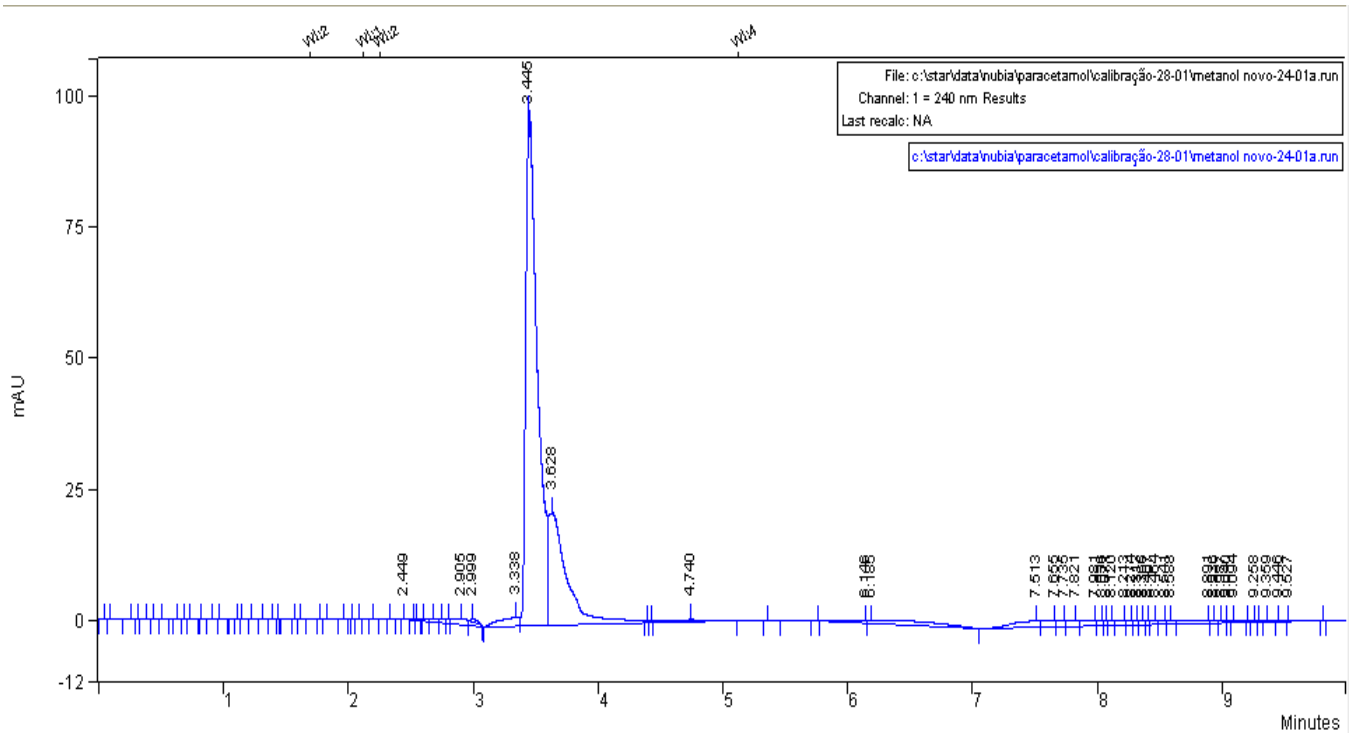


Figura 2 – Cromatograma da análise da matriz isenta da substância de interesse.

A tabela 1 mostra os resultados obtidos nas corridas das soluções de paracetamol que foram injetadas.

Tabela 1 – Média dos resultados das análises das amostras de paracetamol injetadas.

Amostras	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇
Concentração (mmol.L⁻¹)	2,0	3,0	4,0	5,0	6,0	7,0	8,0
Média da área do pico (10⁶ mAU)	263,4878827	435,7879467	616,0974933	709,3384320	828,9673600	954,5861760	1081,1513173
Desvio Padrão	8,84	6,43	18,28	34,96	17,90	58,61	96,42
CV (%)	3,35	1,48	2,97	4,93	2,16	6,14	8,92
Média da largura do pico (seg)	37,40	38,07	37,77	37,67	35,30	38,53	39,73
Desvio Padrão	1,15	0,75	3,30	1,70	3,80	3,21	3,34
CV (%)	3,07	1,97	8,74	4,51	10,76	8,33	8,41
Média da Tempo de Retenção (min)	8,4740	8,4190	8,5067	8,4143	8,7557	8,4663	8,4630
Desvio Padrão	0,02	0,07	0,12	0,09	0,11	0,10	0,08
CV (%)	0,24	0,83	1,41	1,07	1,26	1,18	0,95
Média da Pureza do paracetamol (%)	80,30	86,03	90,40	94,97	92,20	96,87	95,67
Desvio Padrão	12,82	8,31	4,04	2,46	5,11	1,10	4,05
CV (%)	15,97	9,66	4,47	2,59	5,54	1,14	4,23

Com os dados apresentados na tabela 1 construiu-se, no software Microsoft Excel®, a curva analítica (Figura 3),

que relacionou as médias das áreas dos picos com as suas respectivas concentrações. Calculou-se ainda a equação da

reta bem como o seu coeficiente de correlação. O coeficiente de correlação permite uma estimativa da qualidade da curva obtida, pois quanto mais próximo de 1,0, menor a dispersão do conjunto de pontos experimentais e menor a incerteza dos coeficientes de regressão estimados. Um coeficiente de

correlação maior que 0,999 é considerado como evidência de um ajuste ideal dos dados para a linha de regressão. A ANVISA recomenda um coeficiente de correlação igual a 0,99 e o INMETRO um valor acima de 0,90.

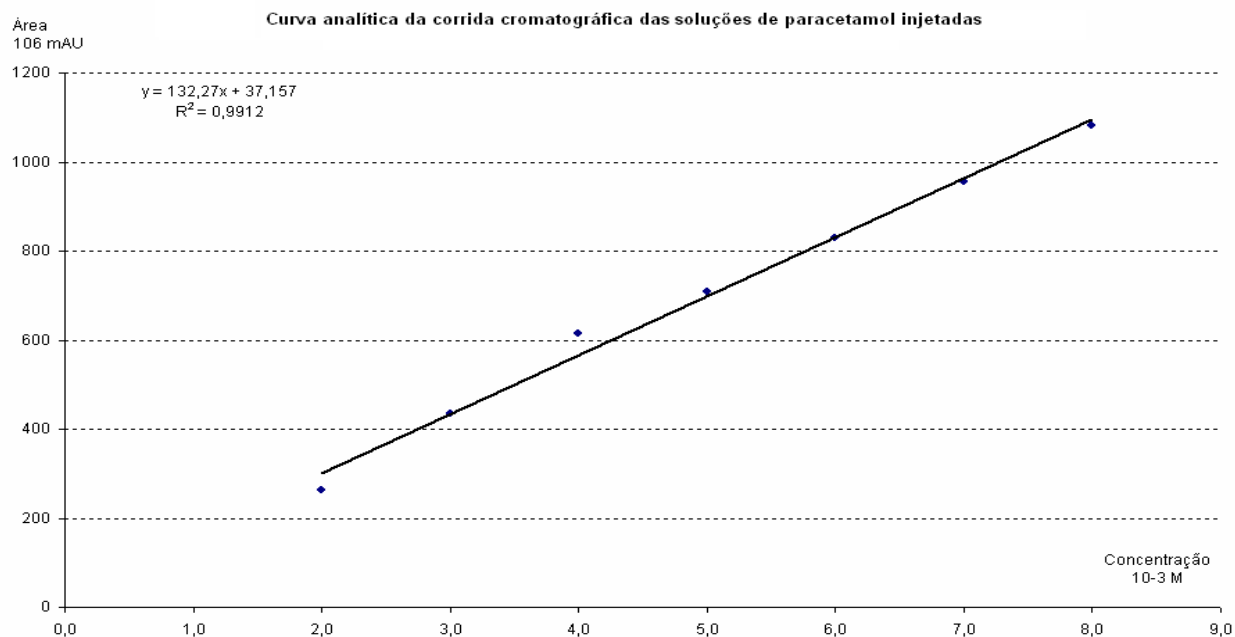


Figura 3 – Curva analítica da corrida cromatográfica das soluções de paracetamol injetadas.

O coeficiente de correlação obtido foi 0,9912. Assim, é possível afirmar que o método apresenta linearidade e que a curva obtida é satisfatória, atendendo tanto às exigências do INMETRO quanto da ANVISA.

Para avaliar a exatidão do método, realizou-se ensaios de recuperação, conforme apresentado na tabela 2. A

concentração da solução injetada foi 5,4 mmol.L⁻¹. Por meio da equação da reta da curva analítica obteve-se uma concentração de 5,3 mmol.L⁻¹, uma exatidão de 98,9%. Este método apresenta portanto, apreciável exatidão.

Tabela 2 – Ensaio de recuperação

Amostra (fluxo de 1 mL.min ⁻¹)	C _{teste}
Concentração (10 ⁻³ mol.L ⁻¹)	5,4
Área do pico (10 ⁶ mAU)	732,1709440
Desvio Padrão	1,31
Largura do pico (seg)	37,87
Desvio Padrão	1,46
Tempo de Retenção (min)	9,0260
Desvio Padrão	0,01
Pureza do paracetamol (%)	95,07
Desvio Padrão	0,12

Realizou-se, ainda, testes de variação da vazão, para verificar a precisão do método. Como observado na tabela 3, a metodologia desenvolvida apresenta-se um pouco sensível

às variações no fluxo. Vale ressaltar que o desvio nos resultados apresenta-se praticamente o mesmo, tanto se for aumentado quanto se for reduzido 0,1 mL.min⁻¹ de fluxo.

Tabela 3 – Variação da Vazão

Amostras	Teste 1	Teste 2	Teste 3
Concentração ($10^{-3} \text{ mol.L}^{-1}$)	5,4	5,4	5,4
Fluxo da fase móvel	0,9 mL.min ⁻¹	1,0 mL.min ⁻¹	1,1 mL.min ⁻¹
Área do pico (10^6 mAU)	738,1408853	732,1709440	746,2627627
Desvio Padrão	5,24	1,31	5,01
Largura do pico (seg)	32,97	37,87	36,53
Desvio Padrão	4,92	1,46	1,46
Tempo de Retenção (min)	9,1793	9,0260	9,1327
Desvio Padrão	0,03	0,01	0,07
Pureza do paracetamol (%)	94,83	95,07	94,43
Desvio Padrão	0,06	0,12	0,06

Para finalizar a validação do método, calculou-se duas importantes figuras de mérito: os limites de detecção (LD) e de quantificação (LQ).

Segundo o Inmetro, para a validação de um método analítico, é normalmente suficiente fornecer uma indicação do nível em que a detecção do analito começa a ficar problemática, ou seja, 'Branco + 3s'.

Assim, considerando a média dos desvios padrão das áreas dos padrões = 34,49 mAU, tem-se o limite de detecção igual a:

$$LD = 3 \times 34,49 = 103,47 \text{ mAU}$$

Considerando a equação da reta de calibração ($Y = 132,27x + 37,157$), este LD corresponde a seguinte concentração:

$$X = \frac{103,47 - 37,157}{132,27} = 0,5 \text{ mmol.L}^{-1}$$

Também segundo o Inmetro, o Limite de Quantificação é a menor concentração do analito que pode ser determinada com um nível aceitável de exatidão e precisão. Pode ser considerado como sendo a concentração do analito correspondente ao valor da média do branco mais 5, 6 ou 10 desvios-padrão.

Geralmente é o mais baixo ponto da curva analítica e não deve ser determinado por extrapolação, ou seja, deve ser próximo à menor concentração analisada.

Assim, considerando a média dos desvios padrão das áreas dos padrões = 34,49 mAU, temos o limite de quantificação igual a:

$$LQ = 10 \times 34,49 = 344,9 \text{ mAU}$$

Considerando a equação da reta de calibração ($Y = 132,27 x + 37,157$), este LQ corresponde à seguinte concentração:

$$X = \frac{344,9 - 37,157}{132,27} = 2,3 \text{ mmol.L}^{-1}$$

CONCLUSÃO

Foi desenvolvida e testada uma metodologia para

extração e quantificação de paracetamol em comprimidos de Tylenol®. A metodologia compreende extração com acetato de etila a frio, seguida de recristalização e purificação por cromatografia em coluna de sílica-gel com fase móvel utilizando clorofórmio/metanol 2%; e, para quantificação, análise por CLAE, utilizando coluna de octadecilsilano, metanol como fase móvel, fluxo de 1,0 mL/min, comprimento de onda de detecção no UV de 240 nm.

A metodologia mostrou-se eficiente, pois apresenta seletividade, linearidade, exatidão e considerável precisão. Tal metodologia pode ser aplicada para quantificar o paracetamol nos comprimidos, mas também pode ser adaptada para análise do fármaco em pacientes, levando em conta que o paracetamol é largamente empregado contra a constipação comum e gripe e que o seu baixo preço e a sua grande facilidade de aquisição no mercado têm provocado o aparecimento de alguns casos de superdosagem.

REFERÊNCIAS

- ANVISA, Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Guia para validação de métodos analíticos**. Disponível em: <<http://e-legis.anvisa.gov.br/leisref/public/showAct.php?id=5361>>. Acesso: 05 ago 2008.
- CERQUEIRA, F. M.; MEDEIROS, M. H. G. de; AUGUSTO, O. **Antioxidantes dietéticos: controvérsias e perspectivas**. Química Nova, São Paulo, v. 30, n. 2, 2007.
- FRANETA, J. T.; AGBABA, D.; ERIC, S.; PAVKOV, S.; ALEKSIC, M.; VLADIMIROV, S. **Hplc assay of acetylsalicylic acid, paracetamol, caffeine and phenobarbital in tablets**. Il Fármaco, v. 57, n. 9, p. 709-713. 2002.
- INMETRO, Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial. **Orientação sobre validação de métodos e ensaios químicos**: Documento de caráter orientativo (DOQ-CGCRE-008). Revisão 02 junho 2007. Disponível em: <http://www.inmetro.gov.br/Sidoq/Arquivos/CGCRE/DOQ/DOQ-CGCRE-8_02.pdf>. Acesso: 05 ago 2008.
- LIMA, E. S.; ABDALLA, D. S. P. **Peroxidação lipídica: Mecanismos e avaliação em amostras biológicas**. Revista Brasileira de Ciências Farmacêuticas, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 9-19, 2001.
- RIBANI, M.; BOTTOLI, C. B. G.; COLLINS, C. H.; JARDIM, I. C. S. F.; MELO, L. F. C. **Validação em métodos cromatográficos e eletroforéticos**. Química Nova, São Paulo, v. 27, n. 5, p. 771- 780, 2004.
- SENA, M. M.; FREITAS, C. M.; SILVA, L. C. **Determinação espectrofotométrica simultânea de paracetamol e ibuprofeno em formulações farmacêuticas usando calibração multivariada**. Química Nova, São Paulo, v. 30, n. 1, 2007.
- WIKIPÉDIA. **Paracetamol**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Paracetamol>> Acesso: 05 ago 2008.

A ATUAÇÃO DO TÉCNICO EM RADIODIAGNÓSTICO COMO INSTRUMENTO DE PROTEÇÃO RADIOLÓGICA

Eliana Alcântara Lisboa

Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia. End.: CEFET-BA/ UNED-Eunápolis. Av. David Jonas Fadine s/n, Rosa Neto. Eunápolis-BA. Email: elianal@cefetba.br

Agnes Maria Fausto

Mestre em Física. Núcleo de Física Médica e Ambiental. Universidade Estadual de Santa Cruz

Fermin Garcia Velasco

Pós-Doutor em Física Nuclear. Núcleo de Física Médica e Ambiental. Universidade Estadual de Santa Cruz

As radiações ionizantes usadas na obtenção de imagens diagnósticas podem provocar efeitos biológicos deletérios que aparecem na própria pessoa exposta ou como defeitos genéticos transmitidos à descendência. Estes efeitos têm relação com a intensidade da radiação e o tempo no qual uma pessoa fica exposta. No Brasil, são várias as exigências legais para a regulamentação do uso das radiações com o objetivo de reduzir-se as doses que vão desde os testes de controle de qualidade dos equipamentos de raios-X à contratação de profissionais devidamente capacitados. Os trabalhos referentes a valores de doses de entrada na pele para os exames mais comuns, realizados no Brasil e em outros países, reforçam as diretrizes nacionais. Além da qualidade dos equipamentos, estas pesquisas indicam que os procedimentos efetuados pelos técnicos em radiologia devem ser modificados visando a obtenção de exames com qualidade e otimização da proteção do paciente.

Palavras-chave: radiações ionizantes, proteção radiológica, técnico em radiologia.

INTRODUÇÃO

Para a obtenção das imagens diagnósticas se faz uso de radiações eletromagnéticas ou mecânicas, ionizantes ou não-ionizantes. As radiações ionizantes, provenientes das máquinas de raios-X usadas na radiologia diagnóstica médica, possuem a característica de atravessar o corpo humano possibilitando, por exemplo, a visualização de uma fratura óssea em uma película radiográfica. Neste processo, a interação dos raios-X com o tecido humano ocorre na escala atômica, na forma de ionização ou excitação dos orbitais eletrônicos, no meio em que interagem (BUSHONG, 1993). Desta forma, apesar de todo o benefício gerado na prática diagnóstica médica, existe a possibilidade da produção de efeitos nocivos quando a radiação interage com a célula humana (UNSCEAR, 2000).

A melhoria da qualidade de vida, incluindo a promoção da saúde integrada ao cuidado: diagnóstico e tratamento de doenças; ao fazer uso das inovações tecnológicas, tal como todo o processo de industrialização, contribui para o acréscimo dos denominados riscos tecnológicos ambientais decorrentes da poluição por radiações.

Segundo Pochin (1985), o reconhecimento dos danos causados pela exposição às radiações ionizantes, no final do século XIX, surgiu acompanhado das dificuldades em se conhecer a relação entre as doses decorrentes dos exames médicos e as severidades dos danos. Estas dificuldades existiam por diversos motivos, entre outros, o fato de não haver, na época, nenhum padrão para a construção dos aparelhos que emitiam os raios-X, ou para os instrumentos de medidas. Atualmente tais problemas foram vencidos, porém, ainda não se conhece propriamente o dano para as doses praticadas em radiodiagnóstico.

Pondera-se que a humanidade enfrenta um enorme desafio para administrar eficientemente os riscos à saúde devido ao vasto espectro da poluição gerada pelas atividades desenvolvidas pelo homem. Com respeito aos riscos decorrentes das baixas doses como as do radiodiagnóstico não existem estudos conclusivos. De uma forma geral conhece-se que os efeitos deletérios da radiação poderão só aparecer muitos anos após a exposição, ou até mesmo em gerações

futuras, dependendo dos níveis de exposição (TAUHATA, 2002). Diante disto e extrapolando para o conjunto de riscos, aos quais estão sujeitas as sociedades modernas, Spaargaren (2003) levanta que o uso das radiações carecem de maiores esclarecimentos à população, principalmente pelo fato de não produzirem sensações de percepção imediata.

A utilização de radiações ionizantes na medicina é justificada com a compensação dos riscos pelos benefícios clínicos. Associados ao princípio da *justificação* existem mais dois princípios, pilares para a proteção durante a realização de práticas com estas radiações. O princípio da *otimização* prevê que as práticas radiológicas devem promover exposições a pacientes e exposições ocupacionais e de públicos tão baixas quanto as possíveis para a sua finalidade, e o princípio da *limitação de dose* que estabelece limites de doses individuais para a população, com exceção para pacientes, (BRASIL, 1998).

Os órgãos oficiais, nacionais e internacionais, que tratam da proteção radiológica propõem a implantação de programas de garantia de qualidade nas instituições de radiologia médica com a finalidade de dar eficiência às ações de proteção radiológica nestes serviços.

Navarro et al (2003) faz um levantamento das condições de funcionamento de hospitais da Bahia e Silva et al (2004), no Rio de Janeiro. Ambos concluíram que os serviços avaliados operavam abaixo dos limites mínimos requeridos pelos padrões nacionais e internacionais de Controle de Qualidade. No primeiro trabalho foram avaliados 33 serviços de radiodiagnóstico, dentre os quais não foi encontrado nenhum serviço em conformidade com as diretrizes nacionais. No segundo trabalho, foram encontrados desvios tanto nos parâmetros físicos dos equipamentos e acessórios quanto nos procedimentos dos profissionais para obter uma melhor qualidade da imagem.

Além destes, diversos trabalhos são publicados demonstrando as condições dos equipamentos de radiodiagnóstico do país e do mundo. A obtenção de altas ou baixas doses, normalmente, é apresentada e relacionada às boas ou más condições dos equipamentos. Porém, além das condições dos equipamentos, há a sua operação, realizada por técnicos em radiologia, que devem possuir formação

adequada e treinamentos periódicos para efetivar os esforços para a proteção radiológica nestes casos.

RADIAÇÕES IONIZANTES E OS EFEITOS BIOLÓGICOS

As primeiras pessoas a sofrerem os danos decorrentes da super exposição à radiação foram os cientistas que usavam frequentemente as suas mãos, ou a dos assistentes para demonstrações de imagens ou simplesmente para testar a emissão satisfatória do feixe pelo tubo. Há registros que um ano após a descoberta dos raios-X começou a se observar, inicialmente, o avermelhamento e a inflamação da pele, e, posteriormente, observou-se o desenvolvimento de câncer nas áreas fortemente irradiadas. Até então, não era considerado nenhum princípio de proteção ou limite de dose.

Outros dados experimentais conhecidos sobre os efeitos da radiação no corpo humano, os quais contribuíram para o estabelecimento do limiar de dose, foram os observados após os testes das ogivas nucleares dos sobreviventes da bomba lançada em Hiroshima e Nagasaki, em 1945, e do acidente na usina de Chernobyl, em 1986. No Brasil, o acidente ocorrido em uma clínica de Goiânia, em 1987, contribui para muitos estudos nesta área e para a discussão da proteção radiológica em serviços de saúde.

A energia dos eventos citados anteriormente foram superiores às praticadas no radiodiagnóstico. Portanto, os dados conhecidos ainda não traduzem com propriedade a relação entre dose absorvida e o efeito da radiação para os valores de baixas doses. Não havendo dados experimentais que fundamentem a proteção radiológica para esta faixa de energia, supõe-se que a probabilidade de incidência de câncer seja proporcional à dose absorvida (UNSCEAR, 2000 e PRASAD, 2004).

Na matéria humana, as interações resultam em mudanças na estrutura molecular das células, ocasionando efeitos biológicos que podem surgir imediatamente ou em tempo posterior conforme a quantidade de energia depositada pela radiação na célula, tecido ou órgão exposto. As células ou tecidos danificados após a interação podem ser regenerados por mecanismos de restauração da própria célula. Entretanto, não havendo recuperação destes danos, as células podem sofrer mutações ou necrose. A natureza, a severidade e o tempo em que os danos aparecem dependem da quantidade de radiação absorvida pela matéria (*dose absorvida*), do intervalo de tempo durante o qual a quantidade de radiação total é recebida e do tecido exposto (BUSHONG, 2002).

Os efeitos danosos da radiação podem ser *somáticos* ou *hereditários*. Os efeitos somáticos aparecem na mesma pessoa irradiada enquanto que os efeitos hereditários ou genéticos surgem somente no descendente da pessoa irradiada, como um resultado do dano por radiação em células dos órgãos reprodutores. A Comissão Internacional de Proteção Radiológica (ICRP, 1990) estabelece que a proteção radiológica deve abranger o indivíduo, seus descendentes e inclusive a espécie humana como um todo.

De uma forma geral os efeitos das radiações podem ser classificados em dois grandes grupos: Estocásticos e Determinísticos. São efeitos *estocásticos* aqueles cuja severidade não pode ser determinada diretamente pela exposição, mas cuja probabilidade de ocorrência é função da dose recebida. E os efeitos *determinísticos* são aqueles cuja extensão de dano varia diretamente com a dose recebida. A carcinogênese é um exemplo de efeito somático e estocástico que se constitui no principal risco das radiações e principal problema para proteção radiológica.

As práticas radiodiagnósticas resultam em níveis de doses que tanto para os pacientes como para os profissionais podem decorrer em efeitos estocásticos, somáticos ou hereditários. Consistindo assim num problema para a clara determinação dos efeitos e a conscientização para as ações que promovam proteção, principalmente dos profissionais da área.

Sabe-se que as doses pequenas e intermitentes, acumuladas por vários anos, são responsáveis pelas mutações genéticas e doenças malignas que surgem na população. Uma parcela destas doses é proveniente das radiações naturais. No entanto, cada vez mais, os procedimentos da radiologia médica têm aumentado a contribuição para a exposição da população a fontes artificiais.

Não existem limites de doses para as exposições médicas, mas, como se conhece que existe uma relação linear entre a dose e o dano da célula, várias pesquisas são realizadas com o intuito de se verificar a possibilidade da realização de exames radiográficos com baixas doses sem prejuízos na imagem. Além das pesquisas, já as normas, nacionais e internacionais, têm proposto diversas ações no intuito de reduzir as doses recebidas pela comunidade exposta para limitar a probabilidade dos efeitos estocásticos a níveis consideráveis (BRASIL, 1998; EUROPEAN COMMISSION, 1997).

O TÉCNICO EM RADIODIAGNÓSTICO NA PROTEÇÃO RADIOLÓGICA

Um programa eficiente para a obtenção de imagens com qualidade deve requerer dos profissionais do serviço, tanto dos médicos radiologistas como dos técnicos em radiologia, um precioso empenho. Um serviço de qualidade deve associar as boas condições dos equipamentos e as boas condições das salas de revelação à profissionais adequadamente qualificados tanto quanto na formação técnica, como nos conceitos pertinentes à proteção radiológica.

Antes da implantação de programas de qualidades em serviços de diagnóstico, estudos australianos revelaram que os erros de colocações das películas e os erros de exposição estavam em primeiro lugar como os responsáveis na repetição do exame, seguidos do mau funcionamento do equipamento (OPAS, 1984). Estas repetições consistem em doses desnecessárias para pacientes e podem ser reduzidas com a otimização das ações dos profissionais envolvidos.

O técnico em radiologia tem várias tarefas cotidianas importantes, concernentes à proteção radiológica. Elas iniciam com o preparo para a realização dos exames e vão até a orientação a pacientes e acompanhantes.

Um das primeiras tarefas consistem na verificação prévia das condições dos equipamentos de radiologia, do sistema de revelação e dos acessórios, seguidas de ações corretivas, quando necessário e possível.

Um segundo ponto fundamental é o conhecimento consistente da anatomia humana e das técnicas radiográficas adequadas às particularidades de cada paciente assim como à especificidade de cada exame radiológico. Esta formação deve contribuir tanto para a melhora da qualidade da imagem como para a redução das exposições desnecessárias com as repetições de exames e a otimização da dose nos pacientes.

Os estudos dosimétricos para os exames mais comuns, em adultos e crianças, das radiografias convencionais do Brasil, relatam o encontro de valores de doses superiores aos limites dos órgãos referências, ou superiores aos praticados em outros países. As técnicas radiológicas determinam as

variáveis que interferem diretamente nas doses recebidas pelo paciente durante um exame. Estas técnicas são definidas pelo técnico em radiologia conforme o exame e a estrutura do paciente visando a melhor qualidade da imagem. No entanto, (HWANG et al, 2006) relata que nem sempre as altas doses são justificadas por uma melhora na qualidade da imagem.

Nos levantamentos das doses praticadas em exames de tórax, em doze hospitais na cidade de São Paulo, Freitas e Yoshimura (2004) encontraram doses na tireóide com o mesmo valor da dose no pulmão. Os autores sugeriram que este fato ocorreu devido o uso de campos maiores que os necessários para o exame. Durante este trabalho, também foi observado que a seleção das técnicas utilizadas para a realização dos exames são feitas com base na experiência do técnico em radiologia, não existindo protocolos escritos, apenas listas improvisadas com potencial do tubo e o produto corrente-tempo freqüentemente mais praticado.

Oliveira e Khoury (2003) registraram elevadas doses de entrada na pele dos pacientes pediátricos e perceberam que os procedimentos radiológicos adotados, nas instituições estudadas, não eram adequados para a radiologia desta faixa etária. E Cook et al (2001) propõe a revisão das técnicas radiográficas como um instrumento chave para a otimização da qualidade e das doses nas práticas de raios X pediátricos.

Em estudos dosimétricos de radiografia de tórax, realizado em São Paulo, Kotsubo (2003) concluiu que as doses normalmente praticadas nestes tipos de exames podem ser reduzidas com a mudança da técnica de baixa quilovoltagem para alta sem a diminuição da qualidade da imagem. Resultados de estudos como estes devem ser levados e discutidos com médicos radiologistas e técnicos com a finalidade de melhores resultados tanto para as doses no paciente como para a obtenção de melhor qualidade na imagem.

Oliveira, Azevedo e Carvalho, em 2003, observaram, ao elaborar um programa de monitoração ocupacional para um hospital no Brasil, que há resistência do uso constante do dosímetro individual durante a jornada de trabalho, mesmo quando estes estão disponíveis nos serviços e atribuiu esta atitude ao desconhecimento da importância do seu uso como ao desconhecimento dos limites de doses mensais recomendados. Dados como este supõe que há uma necessidade da rerepresentação dos conceitos da radiobiologia aos profissionais, visando a que o reconhecimento da nocividade garanta a transformação das ações como propõe Oddone (1996).

Apesar da radiação utilizada para exames diagnósticos ser enviada em feixes colimados, ou seja, em campos geométricos definidos apenas para a região de interesse a ser estudada, o volume irradiado espalha uma parcela deste feixe, para diversas direções, com radiações de baixas energias. Esta radiação espalhada é que pode interferir na imagem ou remotamente alcançar um acompanhante do paciente para a realização do exame.

A orientação, tanto a pacientes como a acompanhantes, que, segundo as diretrizes nacionais, devem estar fixadas em locais visíveis (BRASIL, 1998), visam a preservar ambos das doses não justificadas pelos princípios da proteção. Afinal, os raios X, não são visíveis, não produzem cheiro e nem sensibilizam instantaneamente os sentidos humanos, fazendo com que seja sempre necessário um especialista para a orientação dos respectivos cuidados.

Ainda cabe, em diversas situações, ao técnico em radiologia se preocupar com cuidados básicos tanto para os pacientes como para os acompanhantes. Por exemplo, pode-se citar a necessidade de se verificar a possibilidade de mulheres – seja paciente ou acompanhante – na idade fértil estarem

grávidas. Caso o acompanhante tenha que conter ou apoiar o paciente, o técnico deve intervir também como um agente de educação em saúde, além de fornecer os equipamentos de proteção individual adequado, deve explicar a necessidade e dar as devidas orientações quanto ao seu uso.

Os cuidados teóricos com a exposição ocupacional estão expressos nas legislações brasileiras, tanto na portaria 453/98 do Ministério da Saúde, como na lei que regulamenta a profissão (BRASIL, 1998 e BRASIL, 1985). Estes cuidados são manifestados na jornada de trabalho, na formação profissional específica, na exigência do uso de equipamentos de proteção e dosímetro individual e na realização de exames médicos de rotina. No entanto, alguns itens deixam de ser conferidos nos ambientes de trabalho, seja por responsabilidade dos administradores do serviço ou pela falta de atitude ou de orientação dos próprios técnicos.

A formação adequada para o profissional é de extrema importância para o exercício de qualquer função, principalmente quando se trata de profissionais que lidam com a saúde e com fatores de riscos que podem afetar a sua vida e a de outros. As radiações ionizantes, para fins de regulamentação profissional, constituem-se no único agente ambiental que dispõe de caracterização tanto como causador de insalubridade como de periculosidade ou risco de vida (NETTO, 2007)

A Comunidade Européia, a Comissão Internacional em Proteção Radiológica e a Vigilância Sanitária do Brasil reconhecem a importância da educação e do treinamento específico como componentes básicos na redução de doses em pacientes e na manutenção de níveis desejáveis de qualidade nas exposições médicas. A exigência da capacitação periódica para a equipe de radiodiagnóstico é tão importante para a proteção dos técnicos quanto para a dos pacientes. Nestas atualizações, divulgações do desenvolvimento de novas técnicas que permitam a aquisição de imagens radiográficas e que favoreçam a um bom diagnóstico com doses inferiores podem ser apresentadas e discutidas quanto à pertinência da sua aplicação no serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Associado à implantação de um programa de controle de qualidade, é importante que se dê especial atenção à atuação dos técnicos em radiologia. Além da formação específica, os treinamentos periódicos são exigências da portaria que estabelece as diretrizes para a proteção radiológica em radiodiagnóstico no país. Ele deve abranger tópicos que relacionam os parâmetros físicos dos equipamentos à eficiência na qualidade da imagem, à proteção do paciente e à autoproteção para a otimização das exposições ocupacionais.

Trabalhos periódicos de sensibilização para os cuidados referentes à proteção devem ser realizados com o objetivo de alcançar os diversos profissionais do setor de radiologia diagnóstico de uma instituição. Da administração ao serviço de manutenção, é necessária a realização de atividades que os conduzam a adquirir conhecimento dos fatores preponderantes à proteção e à autoproteção contra as radiações.

As metodologias para os cursos propostos para o treinamento com esta finalidade devem incluir as informações técnicas e produzir, necessariamente, mudanças de práticas instituídas ao longo de anos ou até mesmo de uma ou duas décadas.

Sendo a radiação um vetor invisível e imperceptível, faz-se necessário que nestes cursos os profissionais

descubram quais os fatores das suas ações cotidianas que implicam para o prejuízo da proteção radiológica dos pacientes, ocupacionais e do público. E, a partir de então, modifiquem as suas práticas para o bem comum.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Portaria 453/98. **Diretrizes de proteção radiológica em radiodiagnóstico médico e odontológico**. Secretaria de Vigilância Sanitária do Ministério de Saúde 1998: 01 jun.
- BUSHONG, SC. **Radiologic science for technologists**. St. Louis: Mosby, 1993.
- COOK et al. **Key factors in the optimization of pediatric X-ray practice**. The British Journal of Radiology, v. 74, p. 1032-1040, 2001.
- ECC. European Commission. Guidelines on education and training and radiation protection for medical exposures. Luxemburgo: European Commission, 1997
- FREITAS, M.B.; YOSHIMURA, E.M. **Dose measurements in chest diagnostic X-rays: adult and pediatric patients**. Radiation Protection Dosimetry v. 111, n. 1. p. 73-76, 2004.
- HWANG, S.F. et al. **Qualidade da imagem versus doses em mamografia**. In: <<http://www.abfm.org.br/c2004/trabalhos/moos23.pdf>>. Acesso: 20 jan. 2006.
- INTERNATIONAL COMMISSION ON RADIOLOGICAL PROTECTION; 1990 Recommendations of the International Commission on Radiological Protection. **ICRP Publication 60**. Oxford: Pergamon Press. 1991
- KOTSUBO MTK, MARCHIORI E, AZEVEDO ACP. Estudo dosimétrico de radiografias de tórax com o emprego de técnicas de alta quilovoltagem. Radiologia Brasileira n. 3, p. 163-167, 2003.
- NETTO, AL. **Radiações ionizantes – aspectos de periculosidade e insalubridade**. Sociedade Brasileira de Engenharia de Segurança <<http://www.sobes.org.br/Figuras/radioion.pdf>> Acesso: 26 mar. 2007.
- OLIVEIRA SR, AZEVEDO ACP, CARVALHO ACP. **Elaboração de um programa de monitoração ocupacional em radiologia para o hospital universitário Clementino Fraga Filho**. Radiologia Brasileira v. 36, n. 1, p.:27-34, 2003.
- OLIVEIRA, M.L.; KHOURY, H. **Influência do procedimento radiográfico na dose de entrada de pele em raios-X pediátricos**. Radiologia Brasileira v. 36, n. 2, p. 105-109, 2003.
- OPAS. Organização **Panamericana de Saúde. Garantia de la qualidade en radiodiagnóstico**. Geneva: Organização Mundial de Saúde, 1984.
- PRASAD, K.N.; COLE, W.C.; HAASE, G.M. **Radiation protection in humans: extending the concept of as low as reasonably achievable (ALARA) from dose to biological damage**. The British Journal of Radiology, v. 77, p. 97-99, 2004.
- POCHIN E. **Nuclear radiation: risks and benefits**. New York: Clarendon Press Oxford; 1985.
- SILVA MO, CARVALHO ACP, AZEVEDO ACP. Levantamento das condições de funcionamento dos serviços de radiologia de hospitais públicos e universitários do Rio de Janeiro. Radiologia Brasileira v. 37, n. 4, p.:271-8, 2004.
- SPAARGAREN G, MOL AP. Sociologia, meio ambiente e sociedade de risco – O horizonte apocalíptico da reforma ambiental. Ilhéus: Editus, 2003.
- TAUHATA L, SALATI IPA, PRINZIO RDI, PRINZIO ARDI. **Radioproteção e Dosimetria: Fundamentos**. Rio de Janeiro: IRD/CNEN; 2002.
- UNSCEAR. **Sources and effects of ionizing radiation**. Report of the United Nations Scientific Committee on the Effects of Atomic Radiation to the General Assembly. United Nations sales publication; UNSCEAR, 2000.

MARCO (DES)REGULATÓRIO DA ESTRUTURA SOCIETÁRIA DA CADEIA DO BIODIESEL E O PROBLEMA DA TRIBUTAÇÃO

Marcelo Santana Silva

Economista, Mestrando em Regulação da Indústria de Energia - UNIFACS, Prof. CEFET-Santo Amaro. Endereço: 1ª Travessa São José, s/n - Bonfim, CEP: 44200-000 Santo Amaro, Bahia. E-mail: marcelosilva@cefet.br.

Paulo Roberto Britto Guimarães

PhD. em Engenharia Química, Prof^o do Mestrado em Regulação da Indústria de Energia - UNIFACS, paulorbg@unifacs.br.

Dada a importância do biodiesel como matriz energética, a União adotou algumas medidas, editando leis de incentivos fiscais ao PIS, COFINS e ao IPI, no intuito de alavancar a produção e a comercialização do biodiesel brasileiro. Este trabalho contextualiza a estrutura societária do biodiesel, objetivando ampliar as discussões legais e tributárias que envolvem a produção e comercialização desse combustível. São analisados os textos legais que fazem parte do Programa Nacional de Produção e Uso do Biodiesel e como base teórica adotou-se os fundamentos do marco regulatório do biodiesel. Observou-se que o Programa, não incentiva com ênfase o aumento da produção e comercialização. Dessa forma, verifica-se que é necessário ampliar a segurança jurídica e aumentar os incentivos às operações do biodiesel que ainda não estão normatizadas, faltando instrumentos específicos para a regulação.

Palavras-Chave: Biodiesel, Regulação, Tributação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como foco abordar algumas medidas regulatórias do Biodiesel no Brasil que se inicia oficialmente pela Lei nº 11.097/2005, com a análise do modelo e o problema da tributação.

Segundo Fiani (1998), a regulação teve as suas origens advindas da economia para se referir a qualquer tipo de intervenção do Estado no mercado, com propósito de influenciar os agentes econômicos a determinado comportamento gerador de eficiências, pelo qual o poder público substitui, em modos e graus diferenciados, a decisão da iniciativa privada, que seria dependente tão-somente pelas forças de mercado. Restringe, assim, sua liberdade na tomada de decisões.

Barroso (2005) destaca que o conceito de regulação está associado ao controle de elementos autônomos, mas interdependentes e, neste sentido, é usado, por exemplo, em economia, para identificar a intervenção de instâncias com autoridade legítima, normalmente estatal, para orientar e coordenar diversas ações do setor econômico, tais como: regulação dos preços, a regulação do comércio, regulação da energia etc.

Porém, segundo Majone (1999) o novo modelo, que começou a surgir nessas últimas décadas, inclui a privatização, a liberalização, a reforma dos esquemas de bem-estar e também a (des)regulação. Segundo ele, o que se observa na prática não é um desmantelamento de toda a regulação governamental e sim, uma volta a uma situação de *laissez-faire* (o Estado deve interferir o menos possível na atividade econômica).

Convém salientar que o marco regulatório a ser analisado apresenta algumas imperfeições e diversas restrições, que, segundo destaca Majone (1999), uma regulação de pode estar (des)regulada, ou seja, a (des)regulação significa regulação menos rígida ou restritiva.

MATERIAL E MÉTODO

Dada à complexidade do assunto exposto, buscou-se seguir uma metodologia que proporcionasse,

simultaneamente, o exame do maior conjunto possível de dados e informações existentes sobre regulação do biodiesel.

Adotou-se, predominantemente, procedimentos descritivos-qualitativos e exploratórios. Para Richardson (1985), a abordagem descritiva se propõe a investigar o que é, ou seja, a descobrir as características de um fenômeno como tal. Para Gil (1991), a exploração tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses.

Foi realizada uma investigação documental através de uma pesquisa secundária (informações do setor disponíveis na Internet) e uma Revisão da Literatura (utilização de livros, artigos científicos, dissertações, publicações periódicas e teses) como subsídios à pesquisa.

MARCO REGULATÓRIO DO BIODIESEL NO BRASIL

A Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis – ANP – é o órgão regulador do Biodiesel, que através de várias entidades governamentais (CNPE, o MME, o MDA, o CONDRAF, a SRF e o MAPA), adotou várias medidas para alavancar o mercado de biodiesel brasileiro.

As principais medidas regulatórias, no primeiro semestre de 2008, para alavancar o programa foram:

- Resolução CNPE 02/2008, 13.03.08 (MME, 2008) – Determina o B3 Obrigatório, conforme apresentado na Figura 1.
- Decreto nº 6.458, de 14 de maio de 2008, altera o art. 4º do decreto nº 5.297, reduzindo a ZERO o PIS/PASEP e o COFINS de acordo com a Tabela 1 atualizada.

O novo Decreto nº 6.458, de 14 de maio de 2008, altera o art. 4º do decreto nº 5.297, (RECEITA FEDERAL, 2008a) ampliando a desoneração fiscal dos tributos federais incidentes na produção de biodiesel, reduzindo-se a zero as alíquotas de PIS/PASEP e COFINS, fabricado de quaisquer oleaginosas cultivadas por agricultores familiares nas regiões norte, nordeste e semi-árido, enquadrado no PRONAF, conforme Tabela 1.

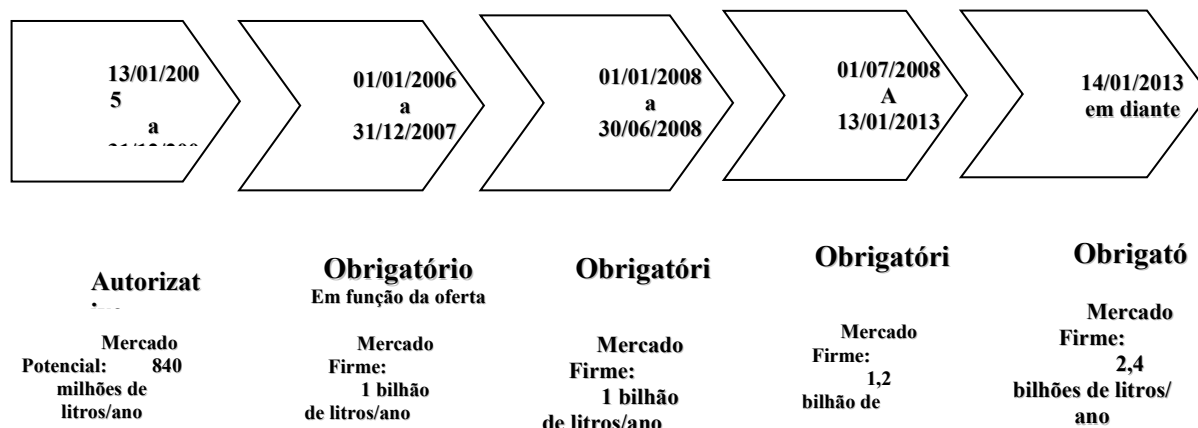


Figura 1: Marco Regulat3rio atualizado conforme Resoluç3o CNPE 02/2008
Fonte: DORNELAS (2006) e CASTRO NETO (2008)

Tabela 1: Tributos Federais sobre Biodiesel

BODIESEL	Base		Coeficiente de reduç3o do PIS/PASEP e da COFINS			
			Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
		Regime Especial	Regra Geral	Mamona, Palma N, NE, SA	Agricultura Familiar PRONAF	Agricultura Familiar N, NE, SA PRONAF
Coeficiente de Reduç3o	0,000	0,000	0,6763	0,775	0,896	1,000
	Al3quota (%)	Valor R\$/m ³	Valor R\$/m ³	Valor R\$/m ³	Valor R\$/m ³	Valor R\$/m ³
PIS/PASEP	6,15	120,14	38,90	27,03	12,49	0,00
COFINS	28,32	553,19	179,10	124,47	57,53	0,00
TOTAL	34,47	673,33	218,00	151,50	70,03	0,00

Fonte: BRASIL, 2007f atualizado conforme o Decreto n3 6.458 (BRASIL, 2008)

Esta nova medida elevar3 o "mix" de oleaginosas para a produç3o de biodiesel, sem deixar claro qual a melhor oleaginosa em diversos aspectos, haja vista que a soja atualmente 3 a melhor opç3o no curto e m3dio prazo, por3m, com possibilidades de gerar um alto grau de instabilidade ao setor industrial de biodiesel, por raz3es econ3micas, estrat3gicas e ambientais (MEDRANO, 2007).

Outra observaç3o 3 que a discuss3o governamental em torno da incid3ncia de impostos tem apresentado grandes questionamentos. As poss3veis vantagens econ3micas para os futuros investidores no setor, com relaç3o aos incentivos 3 agricultura familiar, sem levar em consideraç3o que a cadeia produtiva ainda n3o 3 verticalizada e possui uma elevada tributaç3o para a agricultura intensiva (p.ex: caso 1, Tabela 1). Al3m disso, h3 outros tipos de mat3rias-primas que n3o est3o sendo valorizadas para a produç3o do biodiesel, tais como 3leo e Gordura Residuais (OGR) e Sebo Animal.

Portanto, para aumentar a produç3o, ser3 necess3rio ir al3m de estender os incentivos fiscais aos produtores agr3colas, em regime de agricultura familiar, cadastrados no PRONAF, concentrados nas regi3es Norte, Nordeste e de clima semi-3rido. 3 necess3rio, ainda, preocupar-se com a regulamentaç3o para o tributo de compet3ncia estadual (ICMS) nas operaç3es de biodiesel, que, por ser cobrado em cascata, onera a comercializaç3o e conseq3entemente atrasa seu desenvolvimento. Al3m desses, existem outros entraves regulat3rios para serem analisados, ocorrendo um processo de (des)regulaç3o do biodiesel, tais como: a atuaç3o da ANP e das diversas entidades governamentais, a isenç3o ao inv3s das reduç3es tribut3rias, o problema das quantidades de mat3rias-primas adquiridas por cada regi3o, a comercializaç3o

realizada pelos leil3es, a falta de regulamentaç3o para os aspectos ambientais, o capital social integralizado n3o contempla os pequenos produtores e uma profunda revis3o da Lei Kandir.

MARCO REGULAT3RIO DA ESTRUTURA SOCIET3RIA DA CADEIA DO BODIESEL

No 3mbito da compet3ncia que lhe foi atribuída e visando a assegurar a qualidade do produto, a ANP expediu diversas resoluç3es e portarias, dentre as quais se destaca a Portaria n3o 202, de 30 de dezembro de 1999 (ANP, 2007a), que disciplina a distribuç3o de biodiesel e outros combust3veis; e a Resoluç3o n3o 41, de 24 de novembro de 2004, que regulamenta a produç3o, importaç3o e comercializaç3o do biodiesel (ANP, 2007b).

A produç3o ou distribuç3o de biodiesel em desobedi3ncia a essas regras sujeita o infrator 3 penalidade de multa, cujo valor varia de R\$ 50.000,00 a R\$ 200.000,00, al3m da interdiç3o das instalaç3es e equipamentos e da apreens3o dos produtos. Nos termos da Portaria n3o 202 da ANP, para a distribuç3o de biodiesel ou da mistura de biodiesel com diesel s3o necess3rios o registro e a autorizaç3o da ANP, o que ser3 concedido apenas a pessoas jur3dicas constitu3das sob as leis brasileiras, com sede e administraç3o no Brasil e capital social integralizado (ANP, 2007a).

Para obtenç3o do registro, a empresa dever3 comprovar o atendimento de tais requisitos e apresentar, ainda, comprovaç3o de capacidade financeira e um projeto de base de armazenamento e distribuç3o de combust3veis. A

autorização para distribuir biodiesel somente é concedida a empresas registradas na ANP e que possuam base própria ou arrendada com instalações de armazenamento e distribuição de combustíveis que atendam às especificações determinadas pela ANP, com capacidade mínima de armazenamento de 750m³.

Uma vez obtida a autorização para a distribuição de biodiesel, a empresa poderá adquirir, armazenar, transportar, comercializar e controlar a qualidade dos combustíveis por ela comercializados, por meio da realização de testes de qualidade, bem como proceder à mistura do biodiesel ao diesel.

Para a produção, importação e exportação de biodiesel, a Resolução n.º 41 também estabelece a obrigatoriedade de autorização da ANP e, para a produção e a importação, a mesma Resolução também define os requisitos necessários para a obtenção dessa autorização. Com base nessa resolução, a autorização para a produção de biodiesel somente será concedida a empresas, ou consórcios de empresas constituídos no Brasil e com sede e administração no país (ANP, 2007a).

O pedido de autorização é dirigido à ANP, sendo necessária a comprovação da regularidade da empresa, inclusive fiscal, pela apresentação de documentos como certidões negativas da Receita Federal, Estadual, INSS e FGTS, licença ambiental emitida pelo órgão ambiental competente, alvará de funcionamento, laudo de vistoria do Corpo de Bombeiros e relatório técnico, contendo informações sobre o processo e a capacidade de produção da planta produtora de biodiesel, dentre outros.

A empresa produtora ou importadora de biodiesel deverá, ainda, manter registro especial na Secretaria da Receita Federal, conforme disposto na IN/SRF n.º 516, de 22.02.2005 (BRASIL, 2005) e, para tanto, precisa estar legalmente constituída e autorizada pela ANP para a produção e/ou importação de biodiesel, comprovar sua regularidade fiscal, de seus sócios, administradores e procuradores, das pessoas jurídicas controladoras e dos sócios, administradores e procuradores destas. Além disso, as empresas produtoras e as importadoras de biodiesel deverão ter o capital integralizado de no mínimo R\$ 500.000,00 e R\$ 100.000,00, respectivamente.

Ainda, de acordo com a mesma Resolução n.º 41, as empresas produtoras e as importadoras de biodiesel somente poderão adquirir biodiesel: (a) de outro produtor de biodiesel autorizado pela ANP, (b) de importador autorizado pela ANP ou (c) diretamente do mercado externo, desde que autorizado pela ANP para realizar a importação de biodiesel.

Da mesma forma, o produtor de biodiesel somente poderá vender o produto: (a) à refinaria autorizada pela ANP; (b) a exportador autorizado pela ANP, (c) diretamente ao mercado externo, quando for autorizado pela ANP para a exportação de biodiesel, ou, (d) a distribuidor de combustíveis líquidos derivados de petróleo, álcool combustível, biodiesel, mistura de óleo diesel / biodiesel especificada ou autorizada pela ANP e outros combustíveis automotivos.

Deve-se atentar que somente é permitida a venda direta ao consumidor final de produtos não especificados, para uso experimental, devidamente autorizados pela ANP, nos termos da Portaria n.º 240, de 25 de agosto de 2003. Os produtos não especificados são aqueles cujas características não estejam definidas pela ANP e que sejam utilizados em mistura com hidrocarbonetos derivados de petróleo, gás natural ou álcool ou em substituição a estes, em processos ou equipamentos, como é o caso do B100 (ANP, 2007c).

Observa-se, portanto, que os requisitos para a concessão da autorização para produção e importação de

biodiesel diferem daqueles definidos para o registro e autorização ao exercício da atividade de distribuição de biodiesel e, em razão das limitações definidas na resolução n.º 41, o produtor de biodiesel não poderá, em condições normais, exercer, simultaneamente, as atividades de produção e distribuição do produto no mercado, já que lhe é vedada a venda do produto especificado ao varejo e ao consumidor final.

Como consequência do quadro legal brasileiro, é fundamental definir prévia e claramente a estrutura jurídico-societária para as empresas que pretendam produzir, importar ou exportar o biodiesel, já que não haverá uma segunda oportunidade para acertar e menos ainda explicar para o investidor porque o custo foi duplicado ou dobrado.

O atual modelo societário e o objeto social das empresas que vão dedicar-se a esse nicho de mercado devem estar perfeitamente consolidados de acordo com os objetivos e o lugar que elas ocuparem na cadeia do biodiesel. Será preciso olhar não apenas os impactos tributários e fiscais (por exemplo, a localização geográfica), mas também a estrutura societária, composição do quadro de sócios (nacionais ou estrangeiros) e o modelo de sociedade (sociedade limitada ou sociedade anônima), sempre levando em conta que essas estruturas deverão ter uma inteligência jurídica e mercadológica na sua constituição. As estratégias jurídicas devem estar alinhadas com as exigências do mercado e o quadro legal do setor.

O PROBLEMA DA TRIBUTAÇÃO DO BIODIESEL

Percebe-se claramente ao longo desta discussão que, atualmente, um dos grandes entraves para a produção e comercialização do biodiesel no Brasil é a sua elevada tributação.

Em comparação com países da União Européia, como a Alemanha, a carga tributária é significativamente superior. Enquanto lá, o biodiesel é extremamente incentivado, aqui se encontra grande dificuldade em desenvolver o mercado devido aos diversos impostos federal e estadual. Além disso, o Governo Federal insiste em não aplicar isenções em toda a cadeia produtiva, no lugar de concessões ou reduções nas operações do biodiesel.

É importante esclarecer a grande importância de se estabelecer um planejamento tributário estruturado, fundamentado e eficaz para os produtores e demais operadores do mercado de biodiesel.

É sabido que no âmbito do Conselho Nacional de Política Fazendária – CONFAZ – foram instituídos os Convênios n.º 11/05 e 113/06 (BRASIL, 2007d), os quais possibilitam aos Estados concederem isenção nas operações internas com produtos vegetais destinados ao biodiesel e reduzir a base de cálculo do ICMS nas saídas deste produto, reduzindo o montante do imposto a pagar na comercialização.

No entanto, nem todos os Estados da Federação ratificaram esses convênios, sendo que alguns dos que os fizeram não os atualizaram, gerando insegurança ao investidor. Um dos exemplos pode ser visto no Convênio n.º 113/06, que sofreu alteração pelo Convênio n.º 160/06, o qual estendeu benefício da redução da base de cálculo do ICMS ao biodiesel industrializado para 12% (doze por cento) a partir de sebo bovino, sementes e palma. Mas, nem todos os Estados procederam com essas alterações em seus Regulamentos do ICMS. A crítica dos estados vem do fato de que, ao não estabelecer regras tributárias para toda a cadeia, e sim apenas para a produção, o Governo Federal deixou a critério dos

Estados a redução de tributos ao produto final. Daí o impasse no qual os Estados se encontram: reduzir a alíquota do ICMS sobre os combustíveis representaria uma grande perda de recursos.

Por tais razões, antes da implantação das usinas de biodiesel, torna-se extremamente importante verificar a legislação tributária do Estado, já que a carga do ICMS é demasiadamente pesada para a cadeia do biodiesel e a implantação de usinas nos Estados que não adotam políticas de incentivos pode tornar inviáveis a produção e comercialização do produto.

Não obstante a problemática do ICMS, surgem diversas questões ligadas, também, aos tributos federais. A incidência das contribuições ao PIS e da COFINS sobre as receitas de venda do biodiesel por seu produtor, disposta na Lei nº 11.116 de 2005, é monofásica, incidindo uma única vez, sobre a receita bruta auferida, pelo produtor, com a venda de biodiesel às alíquotas de 6,15% e 28,32%, respectivamente (BRASIL, 2007e).

Entretanto, a própria Lei nº 11.116/2005 dispôs sobre outra forma de tributação. Trata-se da possibilidade dos produtores de biodiesel optarem por um regime especial de apuração e pagamento dessas contribuições, consistindo em pagamento de valores fixos, por metro cúbico, conforme Tabela 2, de acordo com os Decretos nº 5.297/04 e nº 5.457/05 (Brasil, 2007f).

Tal regime especial determina que o produtor poderá optar pelo pagamento de R\$ 120,14/m³ para o PIS/PASEP e de R\$ 553,19/m³ para a COFINS, não obstante a possibilidade do Poder Executivo fixar coeficientes de redução das alíquotas aplicadas ao regime especial.

Os coeficientes de redução estão regulamentados no Decreto nº 5.297/2004, que estabelece a redução das alíquotas do PIS/PASEP e da COFINS, incidentes no Regime Especial se essa for a opção do produtor, tendo por critérios de tratamento diferenciado a região de produção, o fornecedor da matéria-prima e a própria espécie de matéria-prima adquirida.

A própria lei fixa o teto máximo de R\$ 218,00 por m³ dos impostos federais para o biodiesel. Dependendo do tipo de óleo, porte do produtor e origem da matéria-prima, o imposto sofre redução variável, sendo de zero para biodiesel produzido por agricultores familiares da região Norte e Nordeste.

Com isso, a incidência do PIS/PASEP e da COFINS sobre a receita bruta auferida pelo produtor de biodiesel, não estaria relacionada com o faturamento, mas com os custos de aquisição de matéria-prima, podendo gerar diferenças competitivas entre contribuintes equivalentes.

Por conseguinte, a aplicação dessa sistemática de tributação é, muitas vezes, questionada, já que o ideal para a ascensão do biodiesel no Brasil seria beneficiar toda a produção deste biocombustível, independentemente da proporção de aquisição de matérias-primas beneficiadas pelo regime especial de tributação do PIS e da COFINS.

Outro problema apontado é o imposto do álcool aplicado na produção do biodiesel. Para a produção de gasolina C é utilizada uma quantidade de álcool, cerca de 25% de etanol, classificado na legislação como Álcool Anidro (Bioetanol Anidro Carburante) e esse tipo de álcool é isento de tributação (IPI, PIS, COFINS, ICMS). Para a produção de Biodiesel, o álcool é classificado como Álcool Anidro outros Fins (Bioetanol Anidro Outros Fins) e a legislação não isenta de tributos como IPI, PIS, COFINS e ICMS, cobrando cerca de 32% de impostos. A conclusão disto é que o custo fica mais alto e o álcool outros fins perde competitividade em relação ao metanol importado, penalizando a rota etílica.

Outro entrave da regulamentação do uso do álcool é que a legislação penaliza as plantas de biodiesel de pequena escala. Segundo a legislação, o negócio do biodiesel não está autorizado a vender álcool hidratado, exceto se fosse uma usina de álcool ou uma distribuidora.

Além desses impostos, também foi considerada a incidência de imposto de renda pago pela produtora de biodiesel. De acordo com a Receita Federal (2008b), a alíquota desse imposto para pessoa jurídica, em vigor desde o ano de 1996, é de 15% sobre o lucro.

Dessa forma, justifica-se um planejamento cuidadoso que leve em conta, dentre as alternativas disponíveis ao empreendedor, especialmente, aquelas de natureza tributária, tanto para implantação de usinas quanto para os demais operadores do biodiesel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que o marco (des)regulatório do PNPB não democratiza o aumento à produção do biodiesel ao instituir o limite mínimo de R\$ 500 mil para o capital social integralizado de produtores desse combustível, sendo que existem inúmeras plantas comerciais com investimentos iniciais bem inferiores a esse valor. Para equacionar esse entrave, os pequenos produtores poderiam organizar-se por meio de entidades cooperativistas ou associativistas. Por enquanto, ainda não são concedidos incentivos para essa forma de organização.

Observou-se que somente a agricultura familiar foi beneficiada pela redução das alíquotas fiscais, porém ineficiente para alcançar grande produção de biodiesel. Uma nova política agrícola mais abrangente para o setor, onde a seqüência de etapas naturais e obrigatórias seria respeitada (produção de matéria-prima, industrialização e consumo) e um novo modelo tributário, respeitando as diversas matérias-primas, colocaria o setor no caminho certo. Na regra geral, o biodiesel vai pagar mais impostos, muito superior ao do próprio diesel de petróleo. Na prática, fica impossível para empresas interessadas na produção de biodiesel entrarem no mercado, para que este seja competitivo.

Contudo, a questão principal que dará maior segurança jurídica e incentivo às operações do biodiesel ainda não está totalmente normatizada, falta um aperfeiçoamento nos regulamentos específicos para o biodiesel. Além dessas medidas regulatórias, há alguns pontos que merecem ser analisados dentro de um marco regulatório eficaz, como por exemplo: a Certificação Nacional do Biodiesel, a especificação, a possibilidade/impossibilidade de projetos MDL, entre outros.

Convém salientar que as inúmeras resoluções, leis, decretos e instruções normativas sancionadas por diversos órgãos governamentais, nas diversas áreas de competências, deixam claro que o marco regulatório não está sendo conduzido de forma que a ANP possa realmente regular o setor de biodiesel, haja vista as inúmeras medidas regulatórias existentes, por diversas entidades governamentais. Portanto, percebe-se a preocupação da criação de uma Agência Nacional de Biocombustível e Energias Renováveis para equacionar essa (des)regulação.

REFERÊNCIAS

ANP. Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis. Portaria nº 202. 1999. Disponível em: <<http://www.anp.gov.br>>. Acesso: 01 nov. 2007a.

- _____. Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis. Resolução nº 41. 2004. Disponível em: <<http://www.anp.gov.br>>. Acesso: 05 nov. 2007b.
- _____. Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis. Portaria nº 240. 2003. Disponível em: <<http://www.anp.gov.br>>. Acesso: 01 nov. 2007c.
- BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso: 20 maio 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº. 6458. 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6458.htm. Acesso: 10 jun. 2008.
- _____. Presidência da República. Decreto nº. 5.297. 2004. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso: 10 nov. 2007a.
- _____. Presidência da República. Decreto nº. 5.298. 2004. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso: 11 nov. 2007b.
- _____. Presidência da República. Lei nº. 11.097. 2005. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso: 10 nov. 2007c.
- _____. Conselho Nacional de Política Fazendária. Convênio ICMS 160. 2006. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br>>. Acesso: 12 nov. 2007d.
- _____. Presidência da República. Lei nº. 11.116. 2005. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso: 09 nov. 2007e.
- _____. Conselho Nacional de Política Fazendária. Convênio ICMS 113. 2006. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br>>. Acesso: 12 nov. 2007.
- _____. Presidência da República. Decreto nº. 5.457. 2005. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso: 11 nov. 2007f.
- _____. Presidência da República. Lei nº. 10.865. 2004. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso: 09 nov. 2007g.
- _____. Presidência da República. Lei nº. 10.833. 2003. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso: 09 nov. 2007h.
- _____. Secretaria da Receita Federal. Instrução Normativa nº. 516. 2005. Diário Oficial da União. Ed. 36, Seção 1. 23 fev. 2005.
- CASTRO NETO, M. P. de. (ANP). Palestra sobre Logística para produção e comercialização do biodiesel (março de 2008). Apresentação doada na Rodadas de Discussão sobre Biodiesel no dia 04 de março de 2008.
- DORNELAS, R. (MME). Palestra de Apresentação do Programa Nacional de Produção e Uso de Biodiesel (maio de 2006). Disponível em <http://www.anp.gov.br/doc/biodiesel/GT%20BIODIESEL%20-%201%C2%AA%20reuni%C3%A3o%2018%20mai%2006%20-%20MME.pdf>. Acesso: 10 nov. 2007.
- FIANI, Ronaldo. Teoria da regulação econômica: estado atual e perspectivas futuras. Textos para discussão, n. 423, Instituto de Economia/UFRJ, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991
- MAJONE, Giandomenico. Do Estado positivo ao Estado regulador: causas e conseqüências de mudanças no modo de governança. Revista do Serviço Público, ano 50, n. 1, Jan-Mar, 1999. Disponível em http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2707. Acesso: 20 jun. 2008.
- MCT. O Programa. O Programa Nacional de Produção e Uso de Biodiesel. Brasília, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.biodiesel.gov.br>>. Acesso: 18 nov. 2007.
- MDA. Ministério de Desenvolvimento Agrário. Instrução Normativa nº 02. 2005. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br>>. Acesso: 25 out. 2007.
- MEDRANO, M. F. Avaliação da Sustentabilidade do Biodiesel de Soja. Dissertação de Mestrado: UNB – Centro de Desenvolvimento Sustentável. 98 p., 2007. Disponível em http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2877. Acesso: 30 mai. 2008.
- MME (2008). Resolução nº2, de 13 de março de 2008. Disponível em http://www.mme.gov.br/site/menu/select_main_menu_item.do?jsessionid=C5C849326C2CB84F0CDD89D83AF0670D?channelId=27&pageId=15058. Acesso: 20 mai. 2008.
- PIRES, M., ALMEIDA, C., ALMEIDA NETO, J., DA CRUZ, R. Apropriação dos Recursos Naturais no Programa Nacional de Produção e Uso de Biodiesel. III Workshop Brasil-Japão em Energia, Meio-Ambiente e Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<http://www.rbb.ba.gov.br/index.php?id=137&prefixo=det&menu=biblioteca>>. Acesso: 10 nov. 2007.
- RICHARDSON, R. J. Pesquisa Social: Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 1985.
- SECRETARIA DA RECEITA FEDERAL (2008a). Decreto nº 6.458, de 14 de maio de 2008. Disponível em <http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/Decretos/2008/dec6458.htm>. Acesso em 08 de Fevereiro de 2008.
- SECRETARIA DA RECEITA FEDERAL (2008b). Alíquotas do Imposto de Renda. Disponível em <http://www.receita.fazenda.gov.br/aliquotas/contribpj.htm>. Acesso: 10 fev. 2008.

Corpo de avaliadores *ad hoc*

Adriana Paula Quixabeira Rosa e Silva Oliveira Santos (M.Sc.), CEFET-AL

Alda Muniz Pêpe (Dra.), UESC

Anália Keila Rodrigues Ribeiro (Dra.), CEFET-PE

Maria Dorotéia Costa Sobral (Dra.), CEFET-BA

Cléa Teresa Queiroz (M.Sc.), CEFET-BA

Edson Dias Ferreira (Dr.), UEFS

Irene Dias de Oliveira (Dra.), UCG

Josemar Rodrigues de Souza (Dr.), UNEB

Kelly de Araújo Rodrigues Pessoa (Dra.), CEFET-CE

Marcelo Alexandre de Vasconcelos (M.Sc.), CEFET-PE

Marcus Vinícius Teixeira Navarro (Dr.), CEFET-BA

Mirian Rocha Vázquez (Dra.), CEFET-BA/UNEB

Monica de Aguiar Mac-Allister da Silva (Dra.), UNIFACS (atualmente UFBA)

Nelma Mirian Chagas de Araújo (Dra.), CEFET-PB

Patrícia Rosa da Silva (M. Sc.), UFBA

Paulo Marinho de Oliveira (Dr.), CEFET-BA

Paulo César Nascimento Andrade (Esp.), CEFET-BA

Maria Renilda Nery Barreto (Dra.), CEFET-RJ (CEFET Celso Suckow da Fonseca)

Vera Lúcia Bueno Fartes (Dra.), UFBA

Normas para publicação

I - CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS TRABALHOS

Os trabalhos a serem publicados na Revista E.T.C. devem ser selecionados segundo os seguintes critérios:

- sua pertinência em relação aos objetivos e áreas de interesse da revista - os trabalhos podem abranger diversas áreas de conhecimento ou que abranjam novos campos de pesquisa e reflexão;
- a apresentação do texto em consonância com as normas editoriais da revista;
- a clareza, concisão e objetividade da linguagem utilizada;
- seu caráter inédito.

Resalta-se que a descrição de projetos ou intenção de trabalhos não serão aceitos.

II - CRITÉRIOS EDITORIAIS PARA PUBLICAÇÃO DOS TRABALHOS

1. Os textos a serem submetidos à seleção para publicação deverão ser encaminhados ao Conselho Editorial da Revista ETC, preferencialmente por e-mail ou na impossibilidade de usar este meio, por correio:

Rua Emídio dos Santos, s/n, Barbalho, Salvador-Bahia. CEP 40300-010.

Fax: (71) 2102-9506. E-mail: etc@cefetba.br

2. Deverão ser enviados, além do trabalho propriamente dito, uma folha de autoria com título; nome e endereço(s) do(s) autor(es), incluindo telefone para contato; credencial(is), vinculação profissional.

3. Os trabalhos deverão apresentar obrigatoriamente título, resumo (no máximo 10 linhas), palavras-chave (no máximo cinco), introdução, desenvolvimento, conclusões e referências bibliográficas.

4. As contribuições devem ser apresentadas em forma de artigos, ensaios, resumos ou resenhas de teses, dissertações ou monografias.

5. Os textos devem ser entregues já com revisão de português. O conteúdo do trabalho também é de responsabilidade de seu(s) autor(es). Cabe ao Conselho Editorial solicitar parecer(es) de especialista(s) da área específica antes de decidir sobre sua aceitação, a qual poderá ficar condicionada a modificações a serem feitas por seu(s) autor(es).

6. Os textos de caráter opinativos serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

7. O texto deverá ser digitado em espaço duplo, com fonte Times New Roman-12. O editor de texto utilizado deve ser MS Word for Windows.

8. O título, Times New Roman-14, em negrito, centralizado, deve ser preciso e não deve exceder a 25 palavras. No caso de um título longo, a adição de um subtítulo sintético, com não mais de seis palavras, é apreciável.

9. As notas relativas ao texto, caso haja, deverão ser numeradas em algarismo arábico e listadas após a conclusão.

10. Referências bibliográficas, em ordem alfabética, deverão ser elaboradas de acordo com as normas da ABNT sobre documentação e aparecer depois das notas.

11. Citação bibliográfica, se houver, deve ser inserida no próprio texto, remetendo o leitor à referência bibliográfica entre parênteses: (Último sobrenome do autor: Ano da publicação, número da(s) página(s) citada(s)).

12. As ilustrações deverão ser numeradas, apresentar título e indicações sobre sua autoria. Deverão ser apresentadas em preto e branco, elaboradas eletronicamente sobre os formatos JPG, TIFF, BMP ou CDR, e de modo que permitam reduções.

13. Para fórmulas e equações, quando houver, deverão ser fornecidas instruções claras sobre sua composição, e estas devem ser numeradas e chamadas no texto.

14. Recomenda-se evitar a apresentação de fotos, devido às dificuldades de reproduzi-las com qualidade.

17. Os agradecimentos, apêndices e informes complementares devem vir no final do texto.

18. O(s) autor(es) receberá(ão) uma prova para revisão final.

19. Após impressos os exemplares, o(s) autor(es) receberá(ão) 02 (dois) exemplares do número da revista.