intellectus

REVISTA ACADÊMICA DIGITAL DO GRUPO POLIS EDUCACIONAL



ISSN 1679-8902

Ano VII | Nº. 17 | Out-Dez 2011

ISSN 1679-8902

INTELLECTUS. Revista científica das seguintes instituições: Faculdade de Jaguariúna, Faculdade Politécnica de Campinas, Faculdade Max Planck, Faculdade de Tecnologia César Lattes, Faculdade Politécnica de Sumaré e Faculdade Unopec.

Jaguariúna – SP

Eletrônica

Trimestral

Inclui bibliografia

EDITORIAL

É com satisfação que colocamos à disposição da comunidade acadêmica mais um número da Revista Intellectus, uma publicação científica da Faculdade de Jaguariúna, da Faculdade Max Planck de Indaiatuba, da Faculdade Politécnica de Campinas, da Faculdade Politécnica de Sumaré, da Faculdade de Tecnologia César Lattes de Itu e da Faculdade Unopec de São Paulo.

Este número – contemplando temas na área de **Educação, Cultura e Sociedade** - contém dez artigos de autoria de professores e pesquisadores das nossas faculdades, bem como de colaboradores de outras instituições de ensino e pesquisa, com participações muito especiais de colegas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Os artigos ora publicados serão, com certeza, de grande valia para os leitores.

Os artigos publicados e assinados são de responsabilidade dos autores e só poderão ser reproduzidos mediante autorização expressa dos mesmos.

Boas leituras.

Editor: Prof. Dr. Rubens Pantano Filho – Fac. de Tecnologia César Lattes

Editores Associados: Profª. Drª. Ana Maria Sperandio – Fac. de Jaguariúna

Profª. Drª. Telma Dagmar Oberg – Fac. de Jaguariúna

Conselho Editorial

Cultura e Educação

Prof. Dr. Adauto Fernandes Marconsin – Faculdade Max Planck

Profª. Dnda. Maria Ângela Lourençoni – Faculdade Max Planck

Prof. Dr. Samuel Mendonça – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Profª. Drª. Solange Muglia Wechsler – Pontifícia Univ. Católica de Campinas

Ciências Exatas e Tecnológicas

Prof. Dr. André Luís Helleno – Faculdade de Jaguariúna

Prof. Dr. André Mendeleck – Faculdade de Jaguariúna

Prof. Dr. Claudemir Adriano Borgo – Faculdade de Tecnologia César Lattes

Prof. Dr. Derval dos Santos Rosa – Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Pedro Luis Christiano – Universidade Federal da Paraíba

Profª. Dra. Vanice Aparecida Perin – US Nuclear Regulatory Commission

Ciências Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Cássio Modenessi Barbosa – Faculdade de Jaguariúna

Prof. Dr. Olavo Pudenci Furtado – Faculdade Max Planck

Prof. Dr. Oscar Mellin Filho – Faculdade de Jaguariúna

Profª. Drª. Tércia Zavaglia Torres – Emp. Brasileira de Pesquisa Agropecuária

Saúde

Profª. Drª. Celene Ferrari Audi – Faculdade de Jaguariúna

Profª. Drª. Helena Cruz Oliveira – Faculdade Max Planck

Prof. Dr. José Meciano Filho – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Prof. Dr. Roberto Foz Filho – Faculdade Max Planck

Prof. Dr. Sérgio Fernando Zavarize – Faculdade de Jaguariúna

Correspondência

Núcleo de Publicação

Campus II – Rodovia Adhemar de Barros – km 127 – Pista Sul

Tanquinho Velho – Jaguariúna – SP – 13820-000

(19) 3837-8500 - http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus

ÍNDICE

* CRIATIVIDADE NA VISÃO DE PROFESSORES: DEFINIÇÃO E USO NA PRÁTICA PROFISSIONAL 07

* PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DO ALUNO INTELIGENTE E CRIATIVO 29

* LIBERDADE E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR 40

* INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO MUNICÍPIO DE ALFENAS: ANÁLISE PRELIMINAR DO CENSO ESCOLAR (2007/2010) 62

* ESTUDO DE ADAPTAÇÃO DA BATERIA DE HABILIDADES COGNITIVAS WOODCOCK-JOHNSON III - VERSÃO AMPLIADA 79

* DOTAÇÃO E TALENTO: NOMEAÇÃO POR PROFESSORES E PARES 98

* ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: ESPECIALIDADE COM VOCAÇÃO LIBERTÁRIA 105

* DANÇA DE SALÃO E QUALIDADE DE VIDA DO IDOSO 112

* BREVE HISTÓRICO DA MAÇONARIA NO BRASIL 136

* HOLANDESES NO BRASIL 167

CRIATIVIDADE NA VISÃO DE PROFESSORES: DEFINIÇÃO E USO NA PRÁTICA PROFISSIONAL

Creativity in the teacher's view: definition and use in professional practice

NAKANO, Tatiana de Cássia
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Resumo: A criatividade tem apresentado historicamente uma grande diversidade de definições. Investigar a concepção que os professores possuem acerca dessa característica se torna importante, dado o fato de que a literatura científica têm apontado a importância desses profissionais para o desenvolvimento da criatividade na escola. Assim 20 professores, 10 de escola pública da cidade de João Pessoa / PB (8F e 2M) e 10 da cidade de Campinas / SP (6F e 4M) responderam a um questionário aberto contendo três perguntas que buscavam investigar como esses definem a criatividade, se consideram-se criativos na vida pessoal e se utilizam a criatividade na sala de aula. Os resultados indicaram que a maior parte dos professores avaliou-se como criativo na vida pessoal e profissional (80%), afirmando que fazem uso da criatividade na sala de aula por meio do uso de várias estratégias criativas. Entretanto, para estes profissionais esta característica está relacionada à idéia de inovação e capacidade de criar algo novo, concordando com a visão do senso comum, demonstrando o desconhecimento acerca do construto. Estes resultados mostram-se preocupantes na medida em que parecem indicar que, embora se considerem criativos, provavelmente contribuem pouco para o estímulo à criatividade de seus alunos, dado o desconhecimento da definição do conceito e formas de estimulação em sala de aula.

Palavras chave: Criatividade; Professor; Ensino.

Abstract: Creativity has historically presented a high number of definitions. To investigate the concept that teachers have about this characteristic becomes important given the fact that the scientific literature has shown the importance of these professionals for the development of creativity in school. The sample was

composed by 20 teachers, 10 from public school in the Joao Pessoa / PB city (2M and 8F) and 10 from Campinas / SP (6F and 4M). Participants answered a questionnaire containing three open questions that sought to investigate how these define creativity, if consider themselves creative in life and if they use the creativity in the classroom. The results indicated that most teachers (80%) rated themselves as creative in their personal and professional area. They said that use the creativity in the classroom through the use of various creative strategies. However, for these professionals this characteristic is related to the idea of innovation and ability to create something new, agreeing with the common sense view, demonstrating the lack of knowledge about the construct. These results are worrying if we consider that the teachers rating themselves as creative, but do little to stimulate the creativity of their students as they have not know the definition of the concept and its forms of stimulation in the classroom.

Keywords: Creativity; Teacher; Education.

INTRODUÇÃO

O estudo da criatividade tem despertado um interesse crescente por parte de psicólogos e educadores, que vêm desenvolvendo pesquisas a respeito das diferentes facetas compreendidas neste construto, tais como o processo, o produto, a pessoas e as condições ambientais que favorecem a expressão e desenvolvimento da criatividade.

Em relação ao quarto componente, as condições ambientais, destaque tem sido dado à influência que o contexto social exerce sobre esta característica, principalmente se considerarmos que “ambientes cheios de normas e pressão ao conformismo atuam como inibitórios à criatividade na medida em que estimulam certos comportamentos e bloqueiam outros” (CROPLEY, 1999, p.636). Por esse motivo a literatura tem reconhecido a importância que o ambiente exerce sobre a criatividade, justificando a necessidade de que esse construto seja estudado sem se perder de vista a sociedade na qual o indivíduo está inserido, dado o fato de que este ambiente pode influenciar de diversas

maneiras, seja atuando como estimulador, recompensador, repressor ou punidor (AMABILE, 1983).

Nesse sentido, pesquisadores de diversos países vêm apontando para a necessidade de se promover condições favoráveis à expressão criadora a fim de que o potencial criativo, presente em cada indivíduo, possa se desenvolver de forma mais adequada (FLEITH & ALENCAR, 1992). Nesse sentido, diversas pesquisas têm apontado que o indivíduo pode se tornar criativo em função de uma série de influências, sem que se torne possível determinar todas as possibilidades, embora, de acordo com Nakano (2009), muitos estudos e pesquisas venham enfatizando a escola como um dos elementos que pode estar agindo nesse sentido, de forma a evidenciar sua condição de facilitadora da criatividade.

Apesar do reconhecimento de que o ambiente educacional tem um papel importante no desenvolvimento da expressão criativa dos alunos, de acordo com Fleith e Alencar (2005), poucas tentativas têm sido feitas para se avaliar a extensão em que a criatividade tem sido estimulada ou inibida neste contexto. Considerando a escola como um ambiente em que crianças e adolescentes freqüentam diariamente durante anos e a influência que os professores exercem nesse processo educativo, não podemos deixar de ressaltar o papel fundamental que estes acabam exercendo no desenvolvimento dos jovens (ALENCAR, 2002). Entretanto, esse estímulo somente será implementado se esse profissional estiver consciente e preparado para prover oportunidades que possibilitem o desenvolvimento de habilidades criativas, principalmente através de uma prática que não valorize a ênfase excessiva à memorização, ao conformismo e à passividade discente, embora, na prática, a situação se mostre diferente. A discrepância entre o que é defendido como desejável e o que é valorizado verdadeiramente na escola aponta para um quadro na qual "tudo isso é algo muito alardeado da boca para fora, mas rigorosamente punido em todos os níveis de nossas estruturas educativas" (MARTINEZ, 1994, p.73).

Por esta razão, a escola estaria muito pouco habilitada a desenvolver o pensamento criativo dos alunos, uma vez que esse tipo de habilidade envolve características indesejáveis, tais como divergir do que é comum e tradicional,

arriscar, experimentar novas idéias e utilizar também a intuição (ALENCAR, 1995). Ao contrário, nota-se a valorização de estudantes obedientes, conformistas e sociáveis, em detrimento daqueles que são questionadores, independentes e intuitivos, de maneira a apontar que comportamentos que caracterizam o indivíduo criativo não são valorizados na sala de aula, sendo, na maior parte das vezes, indesejados ou punidos (WECHSLER, 1998). Entretanto, a culpa pela repressão à criatividade não pode ser somente lançada ao professor. Ele próprio vem de um sistema educacional onde também teve a sua própria criatividade reprimida, aliado ao fato de que os processos de formação docente tendem, na maior parte das vezes, a preparar esse profissional para lidar com o "aluno padrão", o "aluno obediente" e o "aluno passivo" (ALENCAR & RODRIGUES, 1978). Dessa maneira podemos compreender as dificuldades do professor ao se deparar com alunos bastante criativos ou ao se conscientizar das suas próprias barreiras que impedem a expressão da sua criatividade.

Neste sentido, muitos estudos têm sido conduzidos com o objetivo de desenvolver as habilidades criativas dos indivíduos e de instrumentar professores para que estes se tornem mais efetivos no estabelecimento de condições favoráveis à criatividade na sala de aula. Segundo levantamento realizado por Fleith e Alencar (1992), a grande maioria destes estudos foi realizado nos Estados Unidos, onde ocorreu uma verdadeira revolução nos objetivos e métodos da educação em direção a um espaço maior para o amplo desenvolvimento da criatividade do aluno. Por outro lado, em alguns países como o Brasil, tal preocupação começou a surgir apenas há uma década, com poucos estudos realizados sobre esta questão.

Atentos ao reconhecimento da necessidade e importância do estímulo à criatividade na escola e a preocupação com a falta de incentivo existente fez com que diversos autores e pesquisadores, tais como Torrance (1995), Cropley (1997), Martinez (1997), Alencar (1995), Wechsler (1995), dentre inúmeros outros, propusessem modelos para tornar o ensino mais criativo. Muitas ações educativas foram experimentadas e aplicadas com êxito para ativar o processo de aprendizagem e o papel ativo do aluno, comprovando o sucesso dos

programas de estimulação e desenvolvimento da criatividade. Assim, os princípios do ensino problematizado, dos jogos profissionais, as simulações, as dinâmicas de grupo e outras inovações têm dia a dia uma maior aplicação na educação. O uso destas técnicas também pode contribuir para importantes mudanças de atitudes nos alunos em relação ao processo de apropriação e produção de conhecimentos, favorecendo um maior envolvimento pessoal e, conseqüentemente, o desenvolvimento de interesses e motivações fundamentais para a criatividade.

A mudança na percepção da escola e professores acerca da importância da criatividade poderia, em muito, melhorar a capacidade desta de favorecer o desenvolvimento do aluno, aumentando sua flexibilidade para adaptar-se às necessidades e permitindo que por meio do uso da criatividade este aluno possa compensar as diferenças sociais e culturais do meio em que vive, segundo Llantada (1997). Isto porque o oferecimento de um espaço, a escola, onde o mesmo possa sentir-se livre para pensar e criar acaba por implicar na melhora do rendimento escolar e na capacidade da escola para a formação de valores. Para isso, Briceño (1998) aponta a necessidade de implementação de inovações pedagógicas, que tanto dependem da qualidade profissional do professor quanto de um sistema adequado à cultura da comunidade. Os professores também devem ter em mente que os objetivos não podem ser exatamente os mesmos para todos os estudantes, considerando que os alunos são antes de tudo pessoas diferentes, com níveis diversificados de desenvolvimento motivacional e intelectual e diferentes interesses específicos. Dentro do possível, o professor deve trabalhar com estas diferenças, contribuindo para que cada aluno possa desenvolver-se ao máximo.

Partindo-se destes apontamentos da literatura, pode-se notar que diversos autores salientam a importância da conscientização dos professores acerca do papel que exercem junto aos alunos, da necessidade de serem facilitadores da aprendizagem e estimuladores do potencial criativo, possibilitando desfazer idéias errôneas a respeito da criatividade, alertando os mesmos acerca da importância de se promover a expressão da criatividade em sala de aula, estabelecendo desta forma uma atmosfera mais propícia à

produção e não apenas à reprodução do conhecimento, clarificando a função transformadora que eles, enquanto professores, podem exercer nesse contexto (WECHSLER, 2002). Conforme colocado por Fleith (2010), “apesar das inúmeras barreiras à criatividade identificadas no ambiente escolar, não é possível ignorar a grande influência da escola sobre o desenvolvimento do potencial criativo de alunos e professores” (p.34).

Como pudemos ver, a importância do professor no desenvolvimento da criatividade de seus alunos é inquestionável. Cabe a ele conceber, organizar e desenvolver o processo docente de forma tal que contribua para estimular a criatividade. Pode ainda criar o clima criativo que deve imperar na sala de aula para alcançar esse objetivo. Também o professor, utilizando as técnicas de que dispõe, pode ser habilitado a detectar as potencialidades criativas de seus alunos, ajudando-os a se expressarem em novos níveis de desenvolvimento (WECHSLER, 1998). Daí a importância de se investigar e identificar o conceito que possuem da criatividade para que tais dados possam servir, futuramente, de base para a elaboração de programas que visem a modificação dos padrões atuais de ensino.

Isto porque o momento atual está a exigir novas práticas de ensino, de forma que os educadores passem a assumir um papel de catalisadores do potencial criativo de cada aluno, o que certamente resultaria em melhor aproveitamento de talento e potencial humano no contexto educacional (ALENCAR, 2002), diferente do que vem ocorrendo em conseqüência das limitações que têm sido impostas ao desenvolvimento e expressão da criatividade no contexto escolar. O que se pode perceber é que a relação professor-aluno se traduz em um importante estímulo ao desenvolvimento destes no ambiente escolar, reforçando a importância e influência do professor no processo de formação de seus alunos. No entanto, uma questão levantada por Souza e Placco (2010) se faz presente: “por que razão o que se sabe sobre criatividade não chega às práticas dos docentes ou às atividades desenvolvidas no contexto escolar?” (p.126). A resposta poderá ser encontrada por meio de pesquisas que tenham como foco a verificação das concepções, mitos e práticas apresentadas pelos docentes.

Dado o exposto, o objetivo desta pesquisa foi trabalhar com um dos focos dessa mudança: o professor, visando investigar a concepção que esses profissionais possuem acerca da definição de criatividade, verificando a visão que possuem acerca da sua própria criatividade e questionando-os acerca da utilização ou não da criatividade na sala de aula.

MÉTODO

Participantes

Participaram do presente estudo 20 professores, sendo 10 professores de escola pública da cidade de João Pessoa / PB (8F e 2M, média de idade de 43 anos e de 18 anos de profissão) e 10 professores de escola pública da cidade de Campinas / SP (6F e 4M, média de idade de 34 anos e de 8 anos na profissão). Deste total, 14 eram professores do Ensino Fundamental e 6 do Ensino Médio.

Material

Foi elaborado um questionário aberto, contendo três questões que deveriam ser respondidas pelos professores sem limite de tempo. As questões eram as seguintes:

(1) “Na sua opinião o que é criatividade?”
(2) “Você se considera criativo na vida pessoal? Por quê?”

(3) “Utiliza a criatividade na sala de aula? Caso responda que sim, de que maneiras?”.

Procedimentos

Os questionários foram deixados nas escolas sob responsabilidade da diretora, que ficou encarregada de entregar aos professores e recebê-los de volta, já respondidos. Após o prazo estabelecido a pesquisadora retornou aos estabelecimentos e recolheu os questionários que haviam sido entregues,

sendo importante destacar que não houve perda de questionários devido a ausência de resposta, de dados ou preenchimento incorreto.

As respostas foram analisadas pela pesquisadora e agrupadas, por similaridade de temática, fazendo uso da Análise de Conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira questão "Na sua opinião o que é criatividade?" buscou levantar a concepção que os professores possuíam sobre o construto. A importância de se conhecer a percepção e conceituação da criatividade entre docentes e alunos têm sido destacada na literatura científica brasileira, segundo Wechsler e Nakano (2010). De acordo com as autoras, "procura-se, dessa forma, obter informações sobre a importância da criatividade segundo diferentes olhares, ou seja, daquele que ensina e do que participa do processo de aprendizagem" (p. 14).

Os exemplos de respostas dos professores mostraram que para os profissionais investigados, as definições podem ser enquadradas em oito categorias, conforme pode ser visualizado na Tabela 1.

Tabela 1: *O que é a criatividade?*

Criatividade é...	Frequência	Percentagem
Capacidade de criar coisas	7	31,9
Transformar o que já existe	5	22,8
Inovação	5	22,8
Processo dinâmico	1	4,5
Imaginação	1	4,5
Quebrar paradigmas	1	4,5
Improvisação	1	4,5
Solução de problemas	1	4,5
Total	22	100,0

Assim, criatividade para esses profissionais "é a capacidade que o indivíduo possui para criar algo novo ou transformar o que já existe", "é a capacidade de criar, quebrando paradigmas", "é estar proporcionando sempre algo novo e diferente", "capacidade de solucionar problemas", "é a inovação,

capacidade de criar coisas novas". Estas definições nos mostram que, para este grupo de profissionais, a criatividade foi descrita estando relacionada à inovação, capacidade de criar algo novo, transformar o que já existe, atividades inovadoras, quebrar paradigmas imaginação, improvisação e solução de problemas. Resultados similares foram relatados por Oliveira e Alencar (2007) que, após consulta a professores do ensino superior, verificaram que suas definições se agrupavam em quatro categorias: criatividade como geradora do novo, criatividade como transformadora de algo, criatividade como atributo pessoal e criatividade como geradora de soluções.

Frente a estas descrições, pode ser verificado que o conhecimento sobre criatividade que os professores possuem não mostraram se diferenciar do conhecimento do senso-comum, segundo o qual a criatividade tem sido entendida como a criação de algo que não existia anteriormente, a partir da geração de algo novo, no sentido de relacionar criatividade, novidade e inovação. Necka e Kalwa (2001) exemplificam esta visão ao oferecerem uma definição de criatividade como sendo uma "característica individual que consiste na capacidade de produzir idéias novas e apropriadas" (p.136). Nesse sentido Beghetto e Kaufman (2007) ressaltam que a novidade e a significação das idéias não precisa ser original pode ser considerada comum para outras pessoas, mas nova e significativa para a pessoa. Os autores ainda ressaltam que, ao procurar maneiras de avaliar a criatividade em sala de aula, pesquisadores e educadores têm se sentido preocupados ou constrangidos dado o alto nível de exigência presente nas definições padronizadas sobre um produto criativo, vinculados geralmente à avaliação de produtos finalizados. Para eles, em vez de ser indevidamente penalizada, a avaliação da criatividade discente deveria considerar a ausência de tempo, conhecimento e experiências necessários para a contribuição genuinamente nova em uma área, de forma que a mesma poderia ser estudada em outro nível: do desenvolvimento de um entendimento sobre como os estudantes descobrem e aplicam novos conhecimentos e em que condições tais percepções podem desenvolver a criatividade.

Nesse mesmo sentido, Han (2010) salienta que o valor de um produto criativo nunca deve ser avaliado apenas tomando como base as avaliações de grupos externos de 'especialistas', mas sim ser conduzida considerando-se a perspectiva dos criadores. Somente a partir dos esforços para compreender a relação entre criatividade e o contexto social na qual ela ocorre poderá ser alcançada, provendo importantes informações sobre a situação em que a criatividade aparece e sobre as pessoas que participam dessa situação, de forma que o julgamento sobre a novidade e originalidade dependerá desses fatores.

Outra definição também presente na fala dos professores aponta a criatividade como resolução de problemas, capacidade de improvisação, capacidade de criar e transformar o ambiente, achar soluções para os problemas do dia a dia. Neste sentido, segundo Kneller (1971), uma observação deve ser feita em relação ao apontamento da criatividade como solução de problemas, visto que é óbvio que há certas soluções de problemas que são criativas, mas não seria adequado ver em toda criatividade um caso de solução de problemas visto que para ele “a novidade por si só não torna criador um ato ou idéia, a relevância também, porque consegue algo adequado a uma dada situação” (p.15). De nada adiantaria criar uma solução nova, que não responda à necessidade da situação imposta. Podemos pensar no caso de um professor que seja criativo em várias áreas mas que não saiba aplicar essa criatividade na escola, em seu trabalho. Se ele não souber utilizar essa novidade em seu método do ensino, pouco ou quase nada adiantará tamanha criatividade. Ela não trará benefícios para os alunos. De forma similar, Fleith (2000) salienta que a informação de como cultivar a criatividade na sala de aula parece limitada devido à ausência de conteúdos acerca da criatividade durante o processo de formação do professor ou ainda, em uma situação preocupante, “pesquisadores têm documentado que, muitas vezes, os professores possuem crenças e percepções negativas sobre a criatividade” (FLEITH, 2010, p.61).

De uma forma geral as respostas obtidas nos mostram que, embora venham sendo apontados na literatura como importantes agentes de estimulação à criatividade dos alunos, os professores não se encontram

preparados para assumir tal responsabilidade, seja devido à falta de conhecimento que poderia ter sido proporcionado tanto pelo currículo no momento da sua formação, quanto pela própria organização escolar, que poderia incluir um programa de treinamento para seu corpo docente. Entretanto sabemos que nenhuma das duas frentes têm sido aplicadas, de forma que a situação atual da escola no Brasil tende a ser mantida, sem que importantes reformulações no sentido de busca pela melhoria do ensino sejam estimuladas.

Em relação à segunda indagação: "Você se considera criativo na vida pessoal? Por quê?", Kaufman (2010) ressalta que uma das formas mais simples e amplamente utilizadas para medir a criatividade das pessoas tem se constituído em pedir avaliações e opiniões sobre sua própria criatividade, de forma que a mesma foi utilizada na presente pesquisa. Entretanto, deve-se destacar que dificuldades em relação à consistência das auto-avaliações foram apontadas por Beghetto, Kaufman e Baxter (2011), visto que, segundo os autores, alguns pesquisadores têm apontado uma preocupação em relação à tendência das pessoas em subestimarem sua capacidade criativa nas auto-avaliações, situação que pode ser considerada particularmente problemática, principalmente quando, independente da capacidade real, as pessoas não acreditam que têm a capacidade. Assim, será menos provável que as mesmas se esforcem para tentar e finalmente, realizar o seu potencial, de maneira que a auto-avaliação acaba por estimular comportamentos de conformismo e passividade.

Situação diferente foi encontrada na pesquisa. Os resultados demonstraram que a maioria (90%) dos participantes respondeu afirmativamente à questão, avaliando-se como criativos na vida pessoal, sendo que somente dois (10%) responderam "dentro do padrão normal", conforme pode ser visualizado na Tabela 2. As justificativas apontadas para essa avaliação são bastante diversificadas: "porque estou sempre procurando aprender na troca de experiências com outras pessoas", "porque não sou adepta da mesmice do dia a dia", "porque não é fácil diversificar atividades dentro da sala de aula", "porque sobrevivo nessa selva de pedra, no dia a dia", "porque sugiro idéias criativas em meu trabalho", "porque com muita

criatividade consigo sobreviver com o salário de professora" e "não gosto de rotina e a criatividade me permite a novidade no dia a dia".

Os resultados vão ao encontro daqueles relatados por Oliveira e Alencar (2007), dado que, dos 20 professores entrevistados, 14 (70%) se consideravam criativos, apresentando como justificativas o fato de estarem sempre buscando algo diferenciado para dinamizar sua aula, atrair a atenção dos alunos e motiva-los à participação. Cinco (25%) professores responderam que às vezes são criativos e apenas um professor não se considerava criativo. Nesse sentido deve ser ressaltado que uma auto-avaliação positiva, ou seja, o reconhecimento da própria criatividade, adquire importante valor visto que, tal fato ajuda-os a desenvolverem confiança em sua própria criatividade e capacidade de apoiar o desenvolvimento da criatividade dos jovens, conforme apontado por Fleith (2010).

Tabela 2 – Por que você se considera criativo?

Motivos apontados	Frequência	Percentagem
Pela necessidade do dia a dia	6	26,1
Profissionalmente	4	17,4
Pela troca de experiências	3	13,1
Não gostar de rotina	2	8,7
Facilidade em resolver problemas	2	8,7
Busca o conhecimento	2	8,7
Economicamente	2	8,7
Desenvolvo meu raciocínio	1	4,3
Porque é uma capacidade de todo humano	1	4,3
Total	23	100,0

Pode-se ver que os argumentos mais utilizados pelos professores para justificar sua criatividade foram, em primeiro lugar, a necessidade de uso no dia a dia (26,1%) apontando uma avaliação na qual foi considerado primeiramente o aspecto pessoal, em segundo lugar, a necessidade exigida profissionalmente (17,4%), envolvendo sua atuação como professor e, em terceiro lugar, a troca de experiências (13,1%) como algo que proporcionou um ganho em criatividade. A importância da integração entre as duas esferas, pessoal e profissional, é ressaltada por Sterzi e Hernández (2010) ao afirmarem que "a criatividade reside justamente em conseguir criar dentro de cada desafio, do inesperado e do contexto vividos por cada um" (p.98). Outras respostas, menos

freqüentes, tais como “não gostar de rotina”, “ter facilidade em resolver problemas”, “busca pelo conhecimento”, “ser criativo por conseguir se adequar à realidade que vivo, criativo economicamente”, “porque a criatividade é uma capacidade humana” e “por desenvolver o raciocínio” também foram citadas.

Essa auto-avaliação positiva em relação à criatividade também foi relatada por Hamparian, Yamaguti, Machado, Garrido e Sakamoto (2003) ao investigarem 124 estudantes de Psicologia. Os pesquisadores verificaram que a maioria dos participantes avaliou de forma positiva a sua própria criatividade, considerando-se criativos. Este fato dos indivíduos acreditarem em si mesmo e em seu potencial contribui para o estímulo à criatividade na escola na medida em que, de acordo com Santeiro, Santeiro e Andrade (2004) parece plausível supor que o aluno sinta-se mais seguro quanto ao seu potencial criador diante de um professor que se mostre bem preparado, desejando e buscando o crescimento.

No entanto, a literatura aponta que estes profissionais sentem-se muitas vezes não valorizados pela instituição, tendo também a sua própria criatividade deixada de lado, fato apontado na presente pesquisa por três professores ao salientarem que na medida do possível se consideram criativos, principalmente se forem considerar o baixo salário e as condições de trabalho que são oferecidas. Concordando com estes dados, pesquisa de Alencar e Fleith (2003) buscou investigar a visão oposta à expressão da criatividade, ou seja, as barreiras que a impedem, junto a 544 professores. O fator falta de tempo e oportunidade foi apontado como mais freqüente, referindo-se a condições externas ao indivíduo, tais como falta de reconhecimento do trabalho criativo e falta de oportunidades para colocar em prática a criatividade, pontos também apontados pelos professores investigados. Nesse sentido atenção deve ser dada às discrepâncias encontradas nas auto-avaliações de professores e a avaliação que recebem de seus alunos (WECHSLER & NAKANO, 2010).

Patto (1986) e Khouri (1984) apontam para professores mal preparados, desmotivados frente ao insucesso do aluno e às condições salariais institucionais que se encontra em seu trabalho. Estes fatores, de acordo com Alencar e Martinez (1998) atuariam como barreiras à expressão da criatividade,

visto que, segundo estas autoras “o desenvolvimento da criatividade na educação passa necessariamente pelo nível de criatividade dos profissionais que nela atuam. Conhecer as barreiras que enfrentam constitui uma condição necessária para superá-las” (p. 31).

Tal percepção somente reforça a importância dos programas de treinamento e estimulação da criatividade junto aos professores, visto que Alencar, Fleith e Rodrigues (1990) apontaram que tais programas proporcionaram aos professores acréscimos de novos conhecimentos, ampliação da realização de atividades práticas, troca de experiências com os colegas e incentivo à própria criatividade. No entanto, não podemos deixar de considerar que, para se estabelecer condições favoráveis à criação de um clima criativo na escola, são necessários além do trabalho junto aos professores, mais recursos, equipamentos e materiais pedagógicos, além de orientação. Condições explicitadas na fala de Alencar e Fleith (2004): “tanto a natureza do conteúdo a ser ministrado, quanto o número de alunos em sala de aula, o grau de motivação e esforço dos professores, têm influência na dinâmica em sala de aula” (p.108). Opinião similar é fornecida por Souza e Placco (2010), ao afirmarem que a educação escolar passa por grandes dificuldades, originadas do pouco sucesso na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, de conflitos entre atores internos e externos à escola, de condições de trabalho que algumas vezes adoecem os docentes, de forma que “retomar a questão da criatividade como caminho de superação a essas questões parece fazer sentido” (p.126).

Por fim, a terceira pergunta “Utiliza a criatividade na sala de aula? Caso responda que sim, de que maneiras?” nos mostrou que, de uma forma geral, o professor considera que utiliza a criatividade na sala de aula, visto que 16 deles (80%) responderam afirmativamente, um (10%) respondeu “na maioria das vezes” (10%) e outro, “sempre que possível” (10%). Tal constatação pode nos levar a duas hipóteses: ou o professor realmente está se conscientizando acerca da sua importância e influência enquanto modelo ou as respostas refletem na verdade a vontade que eles possuem de serem mais criativos em sala de aula, apontando uma atuação que seria ideal. Novamente nos

reportamos à literatura para afirmar a existência de professores conscientes das características de sala de aula que estimulam a criatividade dos alunos, sendo que, no entanto, a transferência para a prática parece ser intuitiva, de acordo com Fleith (2000).

Ao serem questionados acerca das maneiras que utilizam essa criatividade na sala de aula, alguns exemplos de respostas encontradas foram: “procurando desenvolver dinâmicas que atraiam os alunos”, “trabalhando em interação com outras disciplinas”, “através de dinâmicas, música, recorte e colagem, material reciclável”, “através da troca de experiência com os alunos”, “através de resolução de problemas, jogos e brincadeiras”, analisadas na Tabela 3:

Tabela 3: Como utiliza a criatividade na sala de aula?

Formas / recursos utilizados	Frequência	Percentagem
Uso de materiais diversificados	8	30,8
Buscando inovar nas atividades	5	19,3
Dinâmicas de grupo	4	15,5
Usando a espontaneidade	3	11,6
Troca de experiência com os alunos	1	3,8
Propondo resolução de problemas	1	3,8
Integração com outras disciplinas	1	3,8
Atividades em grupo	1	3,8
Discutindo problemas do cotidiano	1	3,8
Propondo análises sob diferentes pontos de	1	3,8
Total	26	100,0

A Tabela mostra que os professores buscam trazer a criatividade para a sala de aula por meio do uso de materiais diversificados (30,8%), buscando inovação nas atividades (19,3%), uso de dinâmicas de grupo (15,5%) e espontaneidade (11,6%). Outros recursos utilizados são a troca de experiência com os alunos, resolução de problemas, atividades em grupo, adequação ao cotidiano e estímulo a diferentes pontos de vista.

Os resultados convergem, em sua maior parte, com os dados apresentados por Oliveira e Alencar (2007) que, ao investigarem o conhecimento de professores sobre técnica ou procedimento específico para

desenvolver o potencial criativo, verificaram que a maior parte (90%) informou desconhecimento, embora tenham apontado procedimentos que utilizavam durante as aulas, os quais consideravam estimuladores da criatividade dos alunos: divisão dos alunos por habilidades e competências, produção diversificada, utilização de diálogo, leitura, experiências em sala de aula, diálogo, discussões, seminários, questionamentos, estudo de caso, trabalhos em grupo, elaboração de jornal e poesias, além de montagem de grupos diferenciados (musical, teatral).

Vários desses recursos também foram citados por Alencar (2010) como resultado de pesquisas que tiveram como foco a investigação das práticas pedagógicas de professores criativos. Segundo a autora, alunos apontam com maior freqüência a utilização de discussão e debates, atividade orientada para a prática e apresentação de trabalhos como práticas que estimulam a criatividade em sala de aula. Por outro lado, aulas expositivas centradas na reprodução do conhecimento, didática pouco estimulante, conteúdo apresentado de forma mecânica e aulas expositivas e monótonas também foram citados como práticas pedagógicas de professores inibidores da criatividade, as quais parecem ter sido evitadas pelos professores consultados na presente pesquisa.

Tais metodologias, como o ensino problematizado, os jogos profissionais, as simulações, as dinâmicas de grupo e outras inovações de acordo com Martinez (1997) mostraram ter, cada vez mais, uma maior aplicação na educação, visto que “contribuem para o desenvolvimento da criatividade, porque ativam o processo de apropriação de conhecimentos e habilidades, bem como o incremento de capacidades cognitivas diversas, especialmente aquelas de tipo criativo” (p.169).

Outras respostas, relacionadas à personalidade do professor foram apontadas: usando de espontaneidade, ouvindo os alunos, buscando aprender com os mesmos e buscando integração entre as disciplinas. Este envolvimento e aproximação com os alunos foram apontados pela literatura como comportamentos típicos do professor facilitador do desenvolvimento e expressão das habilidades criativas, através da valorização da pessoa do aluno

(ALENCAR, 1997, 2002, 2010; ALENCAR & FLEITH, 2004; SANTEIRO, SANTEIRO & ANDRADE, 2004; WECHSLER, 1998). E embora não sejam abundantes os trabalhos que procuram explorar especificamente o papel da personalidade do professor no estabelecimento de um clima criativo na sala de aula, é indiscutível que os recursos de personalidade que possui influirão em sua ação como sujeito da relação interativa com os alunos, justificando a necessidade de treinamento e desenvolvimento da sua própria criatividade (MARTINEZ, 1997). A fala de Cury (2003) ilustra bem essa importância: "Bons professores têm uma boa cultura acadêmica e transmitem com segurança e eloqüência as informações em sala de aula. Professores fascinantes procuram conhecer o funcionamento da mente dos alunos para educar melhor. Para eles, cada aluno não é mais um número na sala de aula, mas um ser humano complexo, com necessidades peculiares" (p.58).

Entretanto, não se pode deixar de considerar que, para que haja o implemento à criatividade na sala de aula, torna-se necessária a existência de condições de apoio a esse professor, de forma que uma prática inovadora deve ser, não só tolerada, mas também incentivada e sancionada pela direção escolar, conforme salientado por Hayes (2004). Essa mesma preocupação é apresentada por Oliveira e Alencar (2007) após levantamento das barreiras que impedem professores de usar a criatividade em sala de aula, dado os argumentos utilizados pelos mesmos: a diversificação das estratégias em sala de aula eram, muitas vezes, vista de forma negativa pelos alunos (que esperavam por teoria e encaravam tais práticas como "enrolação"), aliada à pouca predisposição dos alunos à leitura, o que impedia a realização de trabalhos mais criativos. Foram também realçados fatores ligados à instituição, sobretudo rigidez no cumprimento da grade curricular e falta de material, assim como a resistência dos colegas de profissão (os quais viam práticas diferenciadas como "mais trabalho", resistindo a elas e desestimulando os demais). Nesse sentido, Hayes (2004) chama a atenção para o fato de que os professores podem não vir a ser constantemente inovadores e criativos, dada a necessidade de que os mesmos sejam convencidos de que a capacidade de ser criativo está ao alcance de cada praticante, mas que, com perseverança,

tempo e compromisso com o processo, os benefícios, para alunos e professores, justificam o esforço.

Considerações finais

Partindo-se destes apontamentos da literatura, pode-se notar que a maior parte dos estudos que vem sendo desenvolvidos no ambiente educacional salientam a importância da conscientização dos professores e futuros professores do papel que exercem junto aos alunos, da necessidade de serem facilitadores e estimuladores de um clima em sala de aula favorável à aprendizagem, assim como do potencial presente em cada aluno, de forma a estabelecer um ambiente mais propício à produção e não apenas à reprodução do conhecimento.

Ao verificar que os professores questionados se consideram criativos, uma hipótese pôde ser levantada. De acordo com Alencar (2002), "se o indivíduo se percebe e se avalia como competente, capaz e criativo, é mais propenso a correr riscos, a sentir-se mais confiante para expressar idéias e exibir comportamento criativo" (p. 202). Assim, pode-se supor que a avaliação positiva de seu nível de criatividade possa estar se refletindo no seu desempenho enquanto profissional. Se esta hipótese estiver correta, o que somente outros estudos poderão dizer, com ampliação da amostra e representatividade dos participantes, um grande ganho estará sendo alcançado na educação brasileira.

No entanto, embora venha sendo destacado, cada vez mais, entre educadores de diversos países, a percepção de que o desenvolvimento da criatividade constitui-se hoje como um dos objetivos educacionais de maior importância, sabemos que pouco estímulo tem sido dado à essa habilidade, dada a continuidade da difusão da idéia de que esta está restrita às aulas de educação artística. Assim, cabe à Psicologia continuar os trabalhos que vem sendo feitos no sentido de alterar a percepção que escolas e professores possuem acerca do aluno criativo (desencorajado e muitas vezes punido por

 ISSN 1679-8902

seus comportamentos de curiosidade, espontaneidade e questionamento), estimulando a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial de cada aluno.

Como limitação do estudo deve ser salientado o número pequeno de professores que compuseram a amostra, de forma que novos estudos envolvendo professores de distintos níveis educacionais e de distintas regiões do país são recomendados, os quais poderão fornecer dados mais consistentes acerca da visão de criatividade que tem sido transmitida no ambiente escolar.

Referências

ALENCAR, E.M.L.S. Criatividade. Brasilia: Editora da Universidade de Brasília, 1995.

ALENCAR, E.M.L.S. O estímulo à criatividade no contexto universitário. Psicologia Escolar e Educacional, vol.1, no. 2, p. 29-37, 1997.

ALENCAR, E.M.L.S. O contexto educacional e sua influência na criatividade. Linhas Críticas, vol. 8, no.15, p.165-205, 2002.

ALENCAR, E.M.L.S. Criatividade na educação superior na perspectiva de estudantes e professores. In: S.M. WECHSLER & T.C. NAKANO. Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional (pp.180-201). São Paulo: Vetor, 2011.

ALENCAR, E.M.L.S.; FLEITH, D.S. Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. Psicologia Reflexão e Crítica, vol.16, no.1, p.63-69, 2003.

ALENCAR, E.M.L.S & FLEITH, D.S. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. Psicologia Reflexão e Crítica, vol.17, no.1, p.105-110, 2004.

ALENCAR, E.M.L.S, FLEITH, D.S.; RODRIGUES, A.M. Avaliação a médio prazo de um programa de treinamento de criatividade para professores do ensino do primeiro grau. Estudos de Psicologia, vol.7, no.1, p.79-97, 1990.

ALENCAR, E.M.L.S.; MARTINEZ, A.M. Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. Psicologia Escolar e Educacional, vol.2, no. 1, p.23-32, 1998.

ALENCAR, E.M.L.S.; RODRIGUES, C.J.S. Relação entre o tempo de ensino, localidade da escola e características comportamentais consideradas desejáveis e indesejáveis por professores do ensino de primeiro grau. Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada, vol.30, no.3, p.75-93, 1978.

AMABILE, T.M. The social psychology of creativity. New York: Springer-Verlag, 1983

BEGHETTO, R.A.; KAUFMAN, J.C. Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, vol.1, no.2, p.73–79, 2007.

BEGHETTO, R. A., KAUFMAN, J. C.; BAXTER, J. Answering the unexpected questions: Exploring the relationship between students' creative self-efficacy and teacher ratings of creativity. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, vol.5, no.1, p.1-8, 2011.

BRICEÑO, E.D. La creatividad como un valor dentro del proceso educativo. Psicologia Escolar e Educacional, vol.2, no.1, p.43-51, 1998.

CROPLEY, A.J. Fostering creativity in the classroom: general principles. In M. A. RUNCO. The creativity research handbook (pp. 83-114). New Jersey: Hampton Press, 1997.

CROPLEY, A.J. Education. In: M.A. RUNCO, M.A. & S.R. PRITZKER. Encyclopedia of Creativity (pp.629-642). United States: Academic Press, 1999.

CURY, A. Pais brilhantes, professores fascinantes. São Paulo: Ed. Sextante, 2003.

FLEITH, D.S. Teacher and student perceptions of creativity in the classroom enviroment. Roeper Review, vol. 22, p.148-153, 2000.

FLEITH, D.S. Desenvolvimento da criatividade na educação fundamental: teoria, pesquisa e prática. In: S.M. WECHSLER & V.L.T. SOUZA (Orgs.). Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional (pp.33-52). São Paulo: Loyola, 2010.

FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.L.S. Efeitos de um programa de treinamento de criatividade em estudantes normalistas. Estudos de Psicologia, vol.9, no.2, p.09-38, 1992.

FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.L.S. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol.21, no.1, p.85-91, 2005.

HAMPARIAN, C.G., YAMAGUTI, C.A., MACHADO, I.C., GARRIDO, R.C.; SAKAMOTO, C.K. Pesquisa sobre criatividade com estudantes de psicologia. Boletim de Iniciação Científica em Psicologia, 4 (1), 93-106, 2003.

HAN M. How can creativity in a social context be possible?. Culture Psychology, vol. 16, p.165-173, 2010.

HAYES, D. Understanding creativity and its implications for schools. Improving Schools, vol. 7, p.279-286, 2004.

KAUFMAN, J.C. Using creativity to reduce ethnic bias in college admissions. Review of General Psychology, vol.14, no.3, p.189–203, 2010.

KHOURI, Y.G. Psicologia Escolar. São Paulo: Pedagógica, 1984.

KNELLER, G.F. (1971). Arte e ciência da criatividade. São Paulo: Ibrasa, 1971.

LLANTADA, M.M. Creatividad y calidad educacional. Psico-USF, vol. 2, no.2, p.13-29, 1997.

MARTINEZ, A.M. Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación. Madrid: Editorial Escuela Española, 1994.

MARTINEZ, A.M. Criatividade, personalidade e educação. Campinas: Papirus, 1997.

MORAIS, M.F.; AZEVEDO, I. Escutando professores portugueses acerca da criatividade: alguns resultados e reflexões sobre a sua formação. In: S.M. WECHSLER & T.C. NAKANO. Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional (pp. 140-179). São Paulo: Vetor, 2011.

NAKANO, T.C. Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. Psicologia Escolar e Educacional, vol.13, no.1, p. 45-53, 2009.

NECKA, E.; KALWA, A. Criatividade, aprendizagem implícita e profundidade de processamento. Psicologia: teoria, investigação e prática, vol.6, no.1, p.135-147, 2001.

OLIVEIRA, Z.M.F.; ALENCAR, E.M.L.S. Criatividade na formação e atuação do professor do curso de letras. Psicologia Escolar e Educacional, vol.11, no.2, p. 223-237, 2007.

PATTO, M.H.S. Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: Queirós, 1986.

SANTEIRO, T.V.; SANTEIRO, F.R.M.; ANDRADE, I.R. Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo universitários. Psicologia em Estudo, vol.9, no.1, p.95-102, 2004.

SOUZA, V.L.T.; PLACCO, V.M.N. Arte e formação de professores: aportes ao desenvolvimento de práticas criativas nas escolas. In: S.M. WECHSLER & V.L.T. SOUZA (Orgs.). Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional (pp.125-148). São Paulo: Loyola, 2010.

STERZI, F.; HERNÁNDEZ, F. Alternativas de atuação na educação: um caminho para a criatividade. In: S.M. Wechsler & V.L.T. Souza (Orgs.). Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional (pp.73-102). São Paulo: Loyola, 2010.

TORRANCE, E.P. Why fly? A philosophy of creativity. New Jersey: Ablex, 1995.

WECHSLER, S.M. O desenvolvimento da criatividade na escola: possibilidades e implicações. Estudos de Psicologia, vol.12, no.1, p.81-86, 1995.

WECHSLER, S.M. Criatividade: descobrindo e encorajando. São Paulo: Editora Psy, 1998.

WECHSLER, S.M. Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. Linhas Críticas, vol.8, no.15, p.179-187, 2002.

WECHSLER, S.M.; NAKANO, T.C. Criatividade: encontrando soluções para os desafios educacionais. In: S.M. WECHSLER & V.L.T. SOUZA (Orgs.). Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional (pp.11-32). São Paulo: Loyola, 2010.

PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DO ALUNO INTELIGENTE E CRIATIVO

Teacher's perception of intelligent and creative students

CHIODI, Marcelo Gulini[1]
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

FARIAS, Eliana Santos de[2]
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

WECHSLER, Solange Múglia
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

RESUMO: Objetivou-se avaliar a percepção de professores de escola pública e privada, sobre inteligência e criatividade. Contou-se com uma amostra de trinta e oito docentes (N=38; n=15 escola particular; n=23 escola pública) de ensino fundamental e médio da cidade de Campinas, SP. Elaborou-se um questionário próprio para este fim, que contava com 4 questões abertas, direcionadas para a compreensão dos professores, referente inteligência e criatividade e, sobre características de aluno inteligente e criativo. Com a análise do conteúdo foram possíveis encontrar nas respostas 5 categorias: pensar e raciocinar, fazer e transformar, memória, biológico, atitude e comportamento e, por fim, o uso da estatística descritiva. Os resultados apontaram que os professores compreendem os talentos avaliados como uma habilidade mais relacionada com o pensar e raciocinar, do que inteligência, ao passo que, o fazer e transformar estão mais associados com a criatividade. Com relação às características do aluno inteligente, os professores de escola pública apontaram com maior frequência, a habilidade de pensar, ao contrário dos professores de escola particular, que enfatizaram o fazer e transformar como característica mais acentuada. Ao que se referem às características do aluno criativo, ambos os professores de escola pública e particular, parecem acreditar, que ter atitudes e comportamentos diversificados, sejam marcantes no aluno criativo.

Palavras-chave: Desenvolvimento de Talentos; Inteligência; Professores.

[1] Agradecimentos ao CNPq pelo apoio financeiro. Contato: gulinichiodi2003@yahoo.com.br
[2] Agradecimentos a CAPES pelo apoio financeiro. Contato: elianass@gmail.com.

ABSTRACT: We aimed to evaluate how public and private school teachers perceive intelligence and creativity. We investigated a sample of thirty-eight primary and secondary school teachers (N = 38; n=15 private school; n=23 public school) of the city of Campinas (SP) by means of a questionnaire we developed on our own. It included four open questions on how teachers understand intelligence and creativity, as well as the features of intelligent and creative students. A content analysis allowed us to identify five categories (thinking and reasoning, doing and transforming, memory, biology, attitude and behavior) and to perform the descriptive statistics. The results showed that the teachers understand the assessed skills as ability. Thinking and reasoning is associated to intelligence, while doing and transforming are rather related to creativity. Regarding the features of intelligent students, public school teachers mostly mention the ability to think, whereas private school teachers highlight doing and transforming as the most outstanding feature. Regarding the features of creative students, both public and private school teachers seem to believe that diversified attitudes and behaviors are the most typical features of creative students.

Keywords: Intelligence; Talent development; Teachers.

INTRODUÇÃO

Inteligência, igualmente, compreendida como capacidade mental, já foi um conceito considerado de muita utilidade pelos Psicólogos, mas, ao passar do tempo, considerando tanto aplicação teórica como prática, percebeu-se ser um conceito ainda controvertido (YEHIA, 1987).

A intelectualidade elevada está relacionada à qualidade alta do funcionamento cognitivo do sujeito, inteligência; questão que, tradicionalmente, em outra área do conhecimento, a Medicina (Neurociência), por vezes, atua como parceira à Psicologia. Na Medicina são considerados importantes os estudos da estrutura da Mielina dos neurônios e do funcionamento mais

otimizado do cérebro, como causas possíveis para capacidade superior. Em um dicionário especializado a American Psychological Association (APA), propõe-se mais de dez tipos possíveis de cognição (VANDENBOS, 2010).

Segundo Kline (2000) e Carroll (1993), um dos estudiosos que contribuiu de maneira significativa, para os estudos das habilidades intelectuais foi Cattell, que em 1971, propôs a existência de duas maneiras de compreender a inteligência, Fluida (f) e Cristalizada (c). A Inteligência Fluida estaria mais direcionada a processos lógicos e raciocínio não verbal, enquanto a Inteligência Cristalizada, avaliaria habilidades desenvolvidas a partir de experiências vivenciadas, diariamente, ou aprendidas na educação formal e ou cultural. Baseado na proposta de Cattell, Horn (1991) elaborou um modelo multidimensional, para a compreensão das habilidades intelectuais, que ficou conhecido como Cattell-Horn, o qual descreve uma complexa exposição do esquema hierárquico das capacidades intelectuais e foi preparado, pelas correlações entre as capacidades primárias de Thurstone e o fator g da Teoria Bi-Fatorial de Spearman, verificando a existência de dois fatores gerais. Posteriormente, John Horn confirmou os estudos de Cattell e os fatores gerais passaram a ser conhecidos como “Inteligência Fluida e Cristalizada” (Cattell, 1998).

Gustafsson (1988) aponta que o modelo conhecido como Cattell-Horn, teve como base, a análise fatorial das matrizes de correlação, que emerge, hierarquicamente, a partir de três níveis, ou seja, as capacidades específicas (fatores primários de Thurstone), que estão situadas no nível inferior, posteriormente, surgem dois fatores principais, que Cattell-Horn denomina Inteligência Geral Fluída e Inteligência Cristalizada situados no nível superior ou secundário e, por último, no terceiro nível, aparece um fator único (geral e comum), que ocupa o lugar mais relevante da hierarquia (o ápice) e que corresponde ao fator g definido por Spearman.

Um segundo autor, que apresentou o fenômeno da Inteligência, fazendo uso de um modelo teórico muito semelhante ao de Cattell, foi John B. Carroll, conhecido como um dos eruditos mais nomeados e, tecnicamente, avançados no campo da análise fatorial das capacidades cognitivas humanas. Este autor

buscou integrar em um modelo saturado, todas as investigações fatoriais das habilidades intelectuais (ANDRÉS-PUEYO, 2006). Neste estudo, Carroll fez um mapeamento das pesquisas realizadas nos últimos 60 anos, selecionou 1500 artigos dos quais obteve 461 conjunto de dados, que constavam quase todos os mais importantes e clássicos estudos da Estrutura da Inteligência feitos pela abordagem Psicométrica. Posteriormente, realizou uma re-análise, utilizando métodos de análise fatorial mais avançado, que resultou um produto final, que foi publicado em seu livro, conhecido como a Teoria dos Três Estrados (PRIMI, 2003).

Os modelos teóricos elaborados por Carroll e Horn-Cattell possuem grandes semelhanças entre si, pois ambos analisam a existência de capacidades gerais relacionadas à Inteligência Fluida (Gf) e Cristalizada (Gc), Memória a Curto Prazo e/ou Aprendizagem (Gsm ou Gy), aos Processamentos Visual (Gv) e Auditivo (Ga ou Gu), à Recuperação (Glr ou Gr), à Velocidade de Processamento (Gs) e à Velocidade de Decisão e/ou Tempo de Reação, representados por CDS e Gt (MCGREW & FLANAGAN, 1998).

Flanagan e McGrew (1997) destacam que mesmo havendo diferenças entre os dois modelos teóricos, foi possível sintetizar estas duas importantes perspectivas da teoria Gf-Gc, originando o que, posteriormente, ficou conhecido como Modelo Cattell-Horn-Carroll. Neste sentido, a moderna teoria Gf-Gc, melhor representada pelo modelo de Horn-Cattell e pela Teoria das Três Camadas de Carroll, foram em 1998, integradas por McGrew e Flanagan (1998) criando-se a Teoria de Cattell-Horn-Carrol – CHC das Habilidades Cognitivas.

Primi (2003) aponta que o modelo de Cattell-Horn-Carroll – CHC consiste em uma visão multidimensional com dez fatores vinculados às áreas amplas do funcionamento cognitivo; habilidades que se associam aos domínios da linguagem, raciocínio, memória, percepção visual, recepção auditiva, produção de idéias, velocidade cognitiva, conhecimento e rendimento acadêmico.

Segundo Flanagan e McGrew (1997), a identificação das habilidades cognitivas de forma multidimensional e a adição de informações de diferentes tipos de instrumentos para a avaliação cognitiva é de extrema importância, todavia não seria apropriado, restringir-se somente a medidas de habilidades intelectuais. Instrumentos para a avaliação da criatividade, leitura e escrita, também podem proporcionar informações essenciais para a elaboração de futuros construtos.

Há ainda quem pondere sobre Criatividade, como sendo um correlato da Inteligência, considerando, especificamente, a capacidade de pensamento convergente e divergente. Ainda assim, entende-se mais, simplesmente, por Criatividade, a capacidade do sujeito em produzir produtos novos e/ou soluções de problemas. Assim, a Criatividade "nasceria" da necessidade em resolver um problema, independente de sua dimensão (STRATTON e HAYES, 2003).

Apesar da dificuldade em entender o construto da Criatividade em separado ou não ao da Inteligência, Torrance – um dos pesquisadores de maior expoente na área, teve seus testes traduzidos ao menos em 38 idiomas – criou o teste Torrance de Pensamento Criativo (TTPC), um instrumento para mensurar o potencial criativo do sujeito, desenvolvido em 1966, com revisões apresentadas em 1974, 1984, 1990 e 1998. Há duas formas de medida da criatividade, verbal (A-B) e o figural que, somente este, foi revisto. O TTPC é altamente recomendável para uso educacional, inclusive sendo usado, às vezes, para indicar estudantes dotados, embora também, seja usado no contexto corporativo. Torrance afirmou que a educação escolar reduz a Criatividade da criança (KIM, 2006; STRATTON e HAYES, 2003).

Em um relatório assinado por Ferrari, Cachia e Punie (2009) referente à União Européia, enfatizam a necessidade de considerar (e desenvolver) a Criatividade na educação dos jovens; listam alguns motivos, como por exemplo: com o surgimento de novos recursos midiático, no que toca a Tecnologia, pode ser usado, para que os alunos possam explorar de modo criativo e promover melhor uso, cotidianamente, corroborando para a aprendizagem, formal e/ou informal do sujeito; uma vez que inseridos em um

ambiente rico em estímulos, o uso criativo, destes recursos, influencia os alunos a aprender e compreender de diferentes modos, devendo assim, os docentes, desenvolver abordagens criativas e descobrir novos métodos e novas soluções e práticas, para prender a atenção do alunado. Estes autores entendem a Criatividade, como um modo de criação de conhecimento, que implica em repercussões positivas para aprendizagem, corroborando na autonomia de vida, deste sujeito. Compreende como um potencial de todos, de tal modo que, pode ser desenvolvida, desde que estimulada, igualmente, inibida e, a este fato atribuem o papel do educador como figura protagonista e importante.

Assim, objetivou-se, neste estudo, avaliar a percepção de professores de escola pública e privada, sobre Inteligência e Criatividade, considerando inclusive, que entendam o que é características de alunos inteligentes e criativos.

MÉTODO

***Participantes*:** A amostra foi composta por 38 professores, sendo 15 de escola particular e 23 de escola pública, as quais são de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Campinas, interior do Estado de São Paulo.

***Instrumentos*:** Elaborou-se um questionário contendo quatro questões abertas, com o objetivo de avaliar a percepção dos professores sobre Inteligência e Criatividade e quais as características do aluno inteligente e criativo. A primeira questão foi direcionada ao que compreendiam por Inteligência, na segunda, solicitou-se descrever as características do aluno inteligente, na terceira, o que entendiam por Criatividade e, na quarta e última questão, as características do aluno criativo.

***Procedimentos*:** O primeiro passo para a elaboração da pesquisa foi sortear, aleatoriamente, duas escolas, sendo uma pública e outra particular. Após o sorteio, enviou-se uma carta para o Diretor de cada escola, solicitando a permissão para a realização do trabalho, bem como uma explicação sobre o

 ISSN 1679-8902

objetivo do estudo. Após a permissão, solicitou-se uma reunião com os professores, para explicar a pesquisa e, cada qual, recebeu um questionário, para responder no prazo de uma semana. A devolução realizou-se, pessoalmente, entre os pesquisadores e participantes, não havendo o intermédio da direção da Instituição e, todos os itens estavam de acordo com a resolução 196/96 (BRASIL, 1996), bem como, com as normas do comitê de ética em pesquisa com seres humanos, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

RESULTADOS

Após a leitura dos questionários entregue pelos professores, separou-se o conteúdo de cada questão por grau de proximidade das respostas, diferenciando os de escola pública e os de escola particular e, de acordo com a compreensão obtida, foi possível distinguir cinco categorias gerais, para a classificação dos conteúdos analisados.

A primeira categoria ficou denominada de Pensar/Raciocinar, que abrange respostas relacionadas à habilidade cognitiva de pensar, raciocinar, compreender, dar soluções a problemas, aprender, pensamento critico, refletir, estabelecer relações, analisar e facilidade de entendimento.

A segunda categoria ficou denominada de Fazer/Transformar, que abrange respostas relacionadas a tudo que indica um movimento como: agir, realizar, transformar, fazer algo novo, criar, inovar, realizar tarefas cotidianas com coerência, desenvolver bem as atividades, agir de forma ativa frente ao novo, criar suas próprias expressões e realizar trabalhos brilhantes.

Na terceira categoria, denominada de Memória/Quantidade de Conhecimento, inclui-se aquelas respostas mais direcionadas ao uso da memória de trabalho, na qual fizeram parte, respostas como: boa memória, facilidade de assimilação, absorve bem as idéias, aprender de tudo que é ensinado, ter mais conhecimento do que os outros, gravar bem as aulas e outros.

A quarta categoria ficou denominada de Biológico, que abrange respostas direcionadas ao desenvolvimento singular de cada individuo, na qual fizeram parte, respostas como: ouvir, potencial a ser desenvolvido, capacidade intelectual de cada um, aquilo que já vem com a pessoa, maturidade, atenção, concentração, percepção e um dom.

Já a quinta e última categoria ficou denominada de Atitude/Comportamento, que se refere a todos os nossos comportamentos e atitudes dentro de um determinado ambiente e, as respostas enquadradas são direcionadas a motivação, organização e postura, observadores, dedicados, perspicazes, espertos, caprichosos, detalhistas, competentes, instigantes, participativos, questionador, seguro, tranqüilo, eficaz, expõe idéias e boa relação social.

De acordo com os resultados obtidos e analisados por categorias, podemos observar na Tabela 1 que os professores de escola pública, percebem a inteligência mais como uma habilidade cognitiva de Pensar/Raciocinar, com pouca ênfase das características, que constam de outras categorias. Ainda nesta mesma tabela, os professores de escola pública parecem perceber as características do aluno inteligente, voltadas para as categorias como: o Pensar/Raciocinar e Atitude/Comportamento.

Tabela 1 – Frequência e porcentagem das respostas dos participantes de *escola pública*, de acordo com as categorias estabelecidas.

	Pensar		Fazer Transformar		Memória		Biológico		Atitude Comportamento	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Inteligência	15	65,2	3	13,0	3	13,0	5	21,7	2	8,7
Aluno inteligente	12	52,1	6	26,0	2	8,7	5	21,7	10	43,4
Criatividade	7	30,4	13	56,5	0	0	2	8,7	5	21,7
Aluno criativo	9	39,1	11	47,8	1	4,3	3	13,0	11	47,8

Na tabela 2, observa-se que os professores de escola particular percebem a Inteligência de uma maneira menos específica, englobando respostas nas categorias de Pensar/Raciocinar, Biológico e Atitudes/Comportamentos e, entendem como características do aluno inteligente, o Pensar/Raciocinar e Atitude/Comportamento, não deixando de mencionar também o aspecto Biológico de cada um.

Tabela 2 – Frequência e porcentagem das respostas dos participantes de *escola particular* de acordo com as categorias estabelecidas.

	Pensar		Fazer Transformar		Memória		Biológico		Atitude Comportamento	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Inteligência	7	46,6	3	20,0	4	26,6	6	40,0	6	40,0
Aluno inteligente	9	60,0	1	6,6	2	13,3	6	40,0	11	73,3
Criatividade	2	13,3	12	80,0	0	0	2	13,3	6	40,0
Aluno criativo	6	40,0	6	40,0	0	0	1	6,6	15	100

Já no que toca as duas últimas questões sobre Criatividade, pode-se observar nas duas tabelas, que os professores tanto de escola pública como de escola particular, percebem a Criatividade como um aspecto mais relacionado ao Fazer/Transformar. Ressalta-se que os participantes da escola particular, também enfatizaram as respostas na categoria de Atitude/Comportamento.

Para as características do aluno criativo os participantes de ambas as escolas, mesclaram as respostas nas categorias de Pensar/Raciocinar, Fazer/Transformar e Atitude/Comportamento, sendo que 100% dos professores de escola particular consideraram a Atitude/Comportamento como característica essencial do aluno criativo.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância da identificação da Criatividade e Inteligência na educação dos alunos, tanto de escolas públicas, quanto de escolas particulares, pôde-se identificar, que grande parte dos professores não oferece espaço e ambiente favorável para comportamentos que eles mesmos descreveram, como sendo de alunos inteligentes e alunos criativos aparecerem.

Dentro do cotidiano escolar pode-se perceber que raras vezes o professor procura expandir as capacidades pré-existentes. Em vez de a escola se valer das capacidades de cada um e expandi-las, os alunos são predominantemente, rotulados como deficientes. Parece haver uma dicotomia

entre o discurso docente, do que se espera e parece ter capacidade de perceber em seu alunado e da prática docente.

Uma parcela considerável dos professores leciona sempre da mesma maneira, sem considerar características individuais de cada aluno, como seu estilo de aprender mais presente. Esta prática pode não corroborar na promoção de um ambiente educacional 'salubre', em que comportamento, que estes mesmos docentes descrevem, como sendo de alunos criativos ou inteligentes, possam ser manifestado sem o receio de possíveis reflexos negativos quanto à conduta acadêmica, não apoiando o desenvolvimento de talentos, tão precioso e raro em nosso país.

Aos alunos, resta como último recurso, decorar os conteúdos ensinados, em vez de aprendê-los e, do ponto de vista neurobiológico, faz pouco sentido. Se o aluno não compreendeu algo bem, decorar irá fortalecer, precisamente, as conexões estabelecidas de forma equivocada, pois seguirá ativando-as. Desse modo, o erro se imprimirá cada vez mais fundo no cérebro. Para tanto, há apenas uma saída: a total modificação da metodologia empregada na explicação dos professores.

REFERENCIAS

ANDRÉS-PUEYO, A. Modelos psicométricos da inteligência. Em C.F. MENDOZA, R. COLOM. (Orgs). Introdução a Psicologia das Diferenças Individuais (pp. 73-99). RS: Artmed, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Brasília: autor, 1996.

CARROLL, J.B. Human Cognitive Abilities: A survey of factor-analytic studies. New York: Cambridge University Press, 1993.

CATTELL, R.B. Where is Intelligence? Some answers from the triadic theory. Em J.J MCARDLE, R.W. WOODCOCK (Eds.). Human Cognitive Abilities in Theory and Practice. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 29-38, 1998.

FERRARI, A., CACHIA, R., PUNIE, Y. Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering creative learning and supporting innovative eaching, 2009. Acesso em:

http://ftp.jrc.es/eurdoc/jrc52374_tn.pdf

FLANAGAN, D. P., MCGREW, K. S. A Cross-Battery Approach to Assessing and Interpreting Cognitive Abilities: narrowing the gap between practice and cognitive science. Em D.P.FLANAGAN, J. I. GENSHAFT P.I. HARRISON (eds.). Contemporary Intellectual Assessment: theories, tests and issues. New York: Guilford Press, 1997.

GUSTAFSSON, J.E. Hierarchical Models of Individual Differences in Cognitive Abilities. Em R.J. Sternberg (Ed.). Advances in the Psychology of Human Intelligence. New Jersey: Erlbaum, pp.35-71, 1998.

HORN, J.L. Measurement of Intellectual Capabilities: A review of theory. Em K.S. MCGREW, J.K. WERDER, R.W. WOODCOCK. Woodcock-Johnson Technical Manual. Chicago: Riverside, pp.197-232, 1991.

KIM, K. H. Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). Creativity Research Journal, 18, 1, pp.3-14, 2006. Recuperado em: http://people.uncw.edu/caropresoe/GiftedFoundations/SocialEmotional/Creativity-articles/Kim_Can-we-trust-creativity-tests.pdf

KLINE, P. Handbook of Psychological Testing (2a.ed.). London: Routledge, 2000.

MCGREW, K.S., FLANAGAN, D.P. The Intelligence Test Desk Reference (ITDR): Gf-Gc cross battery assessment. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

PRIMI, R. Inteligência: Avanços nos modelos teóricos e nos Instrumentos de medida. Avaliação Psicológica, 1, 2, pp.67-77, 2003.

STRATTON, P., HAYES, N. Dicionário de Psicologia. SP: Pioniera Thomson Learning, 2003

TORRANCE, E. P., & TORRANCE, J. P. Pode-se Ensinar Criatividade? SP: EPU, 1974.

YEHIA, G. Y. A Natureza e o Conceito de Inteligencia. Em Marília Ancona-Lopez (org.). Temas Básicos de Psicologia: Avaliação da Inteligencia 1 (v.20-1). SP: EPU, 1987.

VANDENBOS, G. R. Dicionário de Psicologia (trad. Daniel Bueno, Maria Adriana Veríssimo Veronese, Maria Cristina Monteiro). Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBERDADE E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Freedom and the building of the educator

SPERANDIO, Henrique Raimundo do Carmo
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

MENDONÇA, Samuel
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Resumo: O tema da liberdade é discutido a partir do pensamento de Kant (1996) e Nietzsche (2007), colocando-se em relevo a formação do educador. É enfatizada a responsabilidade do educador por sua própria formação. A concepção de educação aristocrática é discutida a partir de Mendonça (2009), o conceito de liberdade é discutido a partir da reflexão de Nietzsche (2007) e de Kant (1996) e de importantes comentadores e a formação do educador é discutida a partir de Freire (1987). A construção do aprendizado pelo próprio educando que se tornará educador pode ser viabilizada a partir de suas próprias motivações e questionamentos se ele perseguir o caminho da autossuperação e da autocrítica, na busca pela excelência. Para Kant (1996), o esclarecimento é pressuposto para a liberdade que, no entanto, não pode ser obtida sem que os indivíduos deixem a comodidade de se submeter às opiniões dos formadores. Para Nietzsche (2007), a liberdade só é possível ao aristocrata que se afasta dos valores das massas e se torna capaz de criar sua própria tábua de valores como uma criança que não se cansa de "jogar" a vida e inventar sempre novas regras para nortear sua conduta.

Palavras-chave: Liberdade; Formação; Educador.

Abstract: The freedom is discussed emphasizing the process of educating the teacher. The educator responsibility in its own educational process is highlighted. The conception of an aristocratic education is discussed based on Mendonça (2009), the freedom concept is examinated based on the thinking of Nietzsche (2007) and Kant (1996) and important commentators, and the educator teaching is discussed based on Freire (1987). The building of its own

learning by the student that will become a teacher, may be possible if he can utilize its own motivation and questions on the way of the self overcoming and self criticism, aiming at the excellence. For Kant (1996), the enlightment is essential for the freedom, and the freedom can not be persued if people do not give up of submitting themselves to the others´opinion. For Nietzsche (2007), the freedom is only possible for the aristocratic being that puts himself away of everbody´s values and makes himself capable of creating its own set of values like a child that is never tired of “playing” the life and inventing new rules to base its life.

Keywords: Freedom; Building; Educator.

Introdução

O tema da liberdade apresenta diversas acepções ao longo da história do pensamento humano. É preciso reconhecer o esforço de filósofos, juristas e educadores, além de outros intelectuais, no que se refere à busca de conceituação desta temática. Barrenechea (2008), por exemplo, discute o tema da liberdade a partir da obra de Nietzsche. Zatti (2007) e Oliveira (2004) analisam a educação em Kant e o tema da liberdade. Com efeito, essa investigação não poderia deixar de considerar os clássicos do pensamento que se debruçaram sobre o tema da liberdade, então, Kant (1996) e Nietzsche (2007) constituem-se de fundamentos para se pensar a liberdade nos tempos hodiernos; afinal, como pensar a liberdade sem o questionamento do estatuto da verdade, mas, ao mesmo tempo, como deixar de lado o aspecto deontológico da liberdade, isto é, o dever de sua realização?

Dentre os desafios da educação, a formação do educador é, seguramente, um dos mais importantes. Freire (1987) já mostrava a sua preocupação com a formação do educador ao criticar o professor descompromissado. Se por um lado a formação se dá no interior da escola, é preciso repensar a estrutura, seja de conteúdo, ou de procedimentos para este agente de transformação da sociedade; por outro lado, é o educador o responsável por sua formação, no

sentido de que não se pode pensar a formação sem considerar o processo de preparação deste sujeito. Neste sentido, o tema da formação perpassa a distinção professor *versus* educador, discutida principalmente por Freire (1987). A discussão da preparação do educador colocará em relevo o tema da educação aristocrática; afinal, que educação fundamenta a busca de si mesmo como conquista da liberdade?

Este artigo, organizado em três momentos, parte da seguinte pergunta: é possível uma educação que considere a liberdade como um valor inegociável? O texto pretende investigar os desafios da formação do educador no contexto da liberdade. Estes desafios apontam para a concepção de educação aristocrática, que será discutida a partir de Mendonça (2009). O conceito de liberdade será discutido a partir da reflexão de Nietzsche (2007) e de Kant (1996) e de importantes comentadores. A questão da formação do educador será discutida a partir de Freire (1987), com base no desenvolvimento amplo das potencialidades do sujeito que educa, por meio de uma educação que não se vincule a conceitos pré-determinados.

1. Educação aristocrática como educação do solitário

Antes de discutir propriamente a educação aristocrática, cabe conceituar a educação. Embora o termo seja corrente, as acepções podem variar, então, a necessidade de precisão conceitual. O termo educação é definido por Abbagnano como:

> *(...) a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana não poderá sobreviver se sua cultura não for transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação. (ABBAGNANO, 2007, p. 357).*

O conceito de educação está, portanto, diretamente ligado às formas de instrumentalização do indivíduo para que possa ser capaz de (i) suprir suas necessidades, (ii) resguardar-se dos perigos externos e (ii) trabalhar em sociedade. Este conjunto de instrumentos é chamado por Abbagnano de cultura.

Para Nietzsche também educação e cultura são conceitos interligados. Sem um projeto educativo, a cultura não sobrevive, e por outro lado a educação depende do apoio da cultura. Para ele, "nenhuma tendência da cultura é mais elevada do que aquela que prepara e engendra o gênio" (NIETZSCHE, 2007, p. 136). O fim mais nobre da educação seria, portanto, gerar gênios, seres que sejam capazes de se educarem a si mesmos, mesmo que para isso precisem se posicionar contra a educação que lhes foi incutida.

O educador é precisamente o transmissor da cultura. Sem pretender esgotar o conceito de educação a partir de apenas alguns pensadores, importa questionar: qual a contribuição do transmissor no processo de perpetuação da cultura? Deveria ou mesmo poderia ele incluir elementos apreendidos pessoalmente, que não façam parte da cultura a ser transmitida, às técnicas culturais a serem repassadas?

A partir desses elementos propedêuticos, pode-se passar à questão da educação aristocrática. A fim de instrumentalizar o educador para que não se resolva em um transmissor de conhecimento, potencializando a sua capacidade de mediação do saber, e mais, para que ele tenha a dimensão da motivação do questionamento no contexto de sua formação, aponta-se a educação aristocrática como possibilidade deste caminho de desenvolvimento.

Por educação aristocrática entende-se a educação do indivíduo solitário, o que não quer dizer uma educação individualista, mas, ancorada na dimensão da grande e nobre individualidade. A educação aristocrática, neste sentido, remete à autocrítica e à autossuperação, elementos fundamentais do processo de autoeducação, aspectos que serão desenvolvidos ao longo deste artigo.

Para que o educador tenha condições de interferir no processo de transmissão da cultura ele precisa ser preparado para questionar e ser questionado. Deve ser um indivíduo que busque a autossuperação e que tenha autocrítica. Mendonça lembra que

> *A superação sugerida pelos pensadores racionalistas dizia respeito a uma concepção de homem e de mundo balizada no contexto da transição da Idade Média para a Moderna. Anteriormente, a verdade era tida como revelada por Deus, e a Igreja Católica determinava a ordem do mundo. Superação, nesse contexto, dizia respeito à tentativa dos pensadores em serem protagonistas do conhecimento e não mais se submeterem à aceitação da autoridade divina (MENDONÇA, 2009, p. 92).*

Pode-se dizer que superação ainda pressupõe a atitude de ser protagonista do conhecimento contrapondo-se, porém, não apenas à autoridade divina como também aos conceitos pré-elaborados sempre que não fizerem sentido para o conjunto de conceitos apreendidos pelo educador. É fundamental que o educador seja um indivíduo que consiga compreender a relevância do seu papel, o quanto pode influenciar no processo de aprendizado dos que vai educar, sem se permitir igualar às massas, sem se conformar em apenas repassar os conteúdos que lhe foram anteriormente ensinados.

A concepção de educação aristocrática, então, segundo Mendonça (2009), é a capacidade do homem se autossuperar e se autocriticar. Com efeito, esta concepção de educação, que não diz respeito à modelo educacional, não se limita à autocrítica e à autossuperação. Antes, esta concepção de educação significa a crítica à educação que nivela o conhecimento na busca da igualdade. Neste sentido, a educação do solitário destaca a diferença como uma de suas principais características. Então, é contra o adormecimento social que a educação aristocrática se insere.

Como lembra Mendonça (2009), “o homem permanece restrito ao condicionamento social e vive no estado de dormência, nivelado com iguais, massificado.” (MENDONÇA, p. 93). Ao procurar desmembrar-se das massas, precisa “tornar-se outro homem, sujeito a criticar-se continuamente, a alterar-se,

a construir novos valores. A autossuperação supõe a árdua tarefa de autocrítica." (MENDONÇA, 2009, p. 94).

Aqui aparece a necessidade de uma educação diferenciada para o educador. Para que seja capaz de não aceitar a pressão social de se conformar com o caminho fácil, o pré-estabelecido, ele deve possuir não apenas a coragem para criticar o que está posto como também de criticar a si próprio, seus valores, e permitir-se até mesmo tornar-se um novo homem.

Tal posicionamento se obtém a partir de uma educação aristocrática, aqui mencionada não na acepção política e corrente em nosso país ou do dicionário que define o aristocrata como "aquele que tem maneiras distintas, requintadas" (AURÉLIO, 1975, p. 132), ou mesmo como forma de governo oligárquica como define Abbagnano (2007, p. 567), mas com o amparo oferecido pelos escritos de Nietzsche e seus comentadores. Segundo Mendonça (2009), a educação aristocrática decorre de uma vida aristocrática que é vivida pelo "homem do futuro, muito livre, um indivíduo incomum, singular, irritado e perplexo com a massificação do homem no mundo" (MENDONÇA, 2009, p. 100).

O aristocrata tem como tarefa a busca pela excelência e só a ele incumbe tal tarefa. Não aceita os valores instituídos, formula seus próprios valores mesmo que para isso necessite se tornar solitário. Pode-se então dizer que, na educação aristocrática, tanto o educador como o educando devem ser livres para escolher seus próprios caminhos. Mas o que é a liberdade? Como age quem age livremente? É possível uma educação que considere a liberdade como um valor inegociável?

2. O conceito de liberdade

2.1. Considerações propedêuticas e análise kantiana de liberdade

O significado mais comum que se encontra sobre a liberdade diz respeito à "faculdade de cada um se decidir ou agir segundo a própria determinação" (AURÉLIO, 1975, p. 835). Esse parece ser o sentido corrente do termo

liberdade. Mas como se forma esta faculdade? E a determinação? E como acomodar o agir próprio quando este se coloca em contraposição à faculdade de terceiros? Com o propósito de discutir estas questões a partir da concepção de educação aristocrática acima apresentada e com o cuidado de analisar a questão da formação do educador, parte-se de Kant e em Nietzsche para a compreensão do tema da liberdade.

Immanuel Kant (1724-1804) foi um expoente do Iluminismo, que tratou do tema da educação em diversas de suas obras. Oliveira (2004) ressalta que em *Sobre a pedagogia*, Kant descreve os diversos estágios da educação passando pela fase da criança, quando estão presentes vários procedimentos que também adotam os animais como, por exemplo, o cuidado. Em seguida, vem a disciplina pela qual o homem aprende a domar sua animalidade, não no sentido de aniquilá-la, mas de prepará-lo para que ela não prejudique a sociedade. Seria então a disciplina, uma forma de limitar a liberdade do homem, ou justamente um treinamento para a liberdade?

Em *Crítica da Razão Pura*, Kant (1974) alerta para o fato de que mesmo aquele que aprendeu todos os princípios de uma determinada teoria filosófica, apesar de ter apreendido bem os conceitos não conseguirá responder a um só questionamento que seja contraditório ao que aprendeu, se não adquiriu o conhecimento pela razão, se não passou pelo processo de crítica durante a aprendizagem. A *Crítica da Razão Pura* coloca em relevo os limites da razão. Kant, nesta obra, evidencia que as condições para o conhecimento estão no sujeito, especificamente em referência aos conceitos de espaço e de tempo, mas, é a experiência que permite a crítica da razão. É preciso esclarecer que este tema é denso e não diz respeito ao foco do presente artigo, todavia, não poder-se-ia deixar de mencionar o sentido da razão pura como conquista dos juízos sintéticos *a priori*. Daí a importância de se conferir ao educador uma formação com liberdade, ou seja, uma formação que lhe permita adquirir efetivamente o conhecimento por meio da experiência.

Em *O que é o esclarecimento?*, Kant (1974) aborda a forma como os indivíduos, em geral, abrem mão de sua autonomia deixando-se guiar por outros. Parecem se sentir seguros, por não precisarem emitir opiniões próprias,

atendo-se a pré-conceitos que não ousam questionar. Para Kant, a busca pelo esclarecimento seria inescapável no caminho para a reconquista da liberdade. Porém, mesmo conseguindo se apoderar do esclarecimento, os indivíduos não tomariam o rumo do esclarecimento imediatamente após sua libertação já que, por inércia ou mesmo por apego aos valores instituídos, continuariam exigindo dos educadores a proteção representada pela não necessidade de formular sua própria opinião. Neste ponto é preciso enfatizar a relevância do papel do educador que além de contribuir para o esclarecimento, deve incentivar os educandos a se despirem dos valores dissonantes de seus próprios valores e ousarem construir seus próprios caminhos.

Kant lembra que uma transformação como a proposta acima geraria muitos problemas, apesar de que, para se chegar a uma situação de esclarecimento, a liberdade seria fundamental. Se, por exemplo, um sacerdote discordasse de alguns pontos da doutrina, como poderia defender tais pontos em público, contrariando as normas de seus superiores? É evidente que Kant não pretende sugerir que a liberdade possa contemplar uma auto deliberação pura e simples, pois para ele a disciplina é pressuposto da liberdade. Muito já foi escrito sobre disciplina em Kant e, neste sentido, o conhecido imperativo categórico tem o seu lugar. Evidente que o imperativo volta-se para a ação moral, isto é, para aquela ação que envolve o outro, todavia, o conceito de liberdade é também construído no contexto do outro, por isso, a chamada liberdade que ilumina o “liberalismo”, ou seja, liberdade individual. Esta é a razão pela qual o referencial kantiano é considerado “liberal”, na medida em que sua proposição objetiva o sujeito individual e não a “coletividade”. Como não é possível manter a ordem se ela estiver em constante questionamento, um indivíduo não pode, por exemplo, deixar de pagar seus impostos porque não considera tal imposição válida. Por outro lado, qualquer ordenamento que impeça o esclarecimento do povo deveria ser eliminado. E qualquer norma, código ou mesmo a constituição deveria ser passível de discussão por indivíduos da sociedade que tivessem condições intelectuais para fazê-lo.

Kant (1974) acredita que a liberdade poderia ser garantida por um governante esclarecido que tivesse condições de manter a ordem com a

grande vantagem de que a população, ao se sentir livre para pensar e expressar suas próprias opiniões, sentir-se-ia impelida a contribuir mais facilmente com suas tarefas e obrigações.

Oliveira (2004) lembra que em *Antropologia em sentido pragmático*, Kant afirma que um dos elementos que distingue o ser humano dos outros seres é a capacidade de utilizar as habilidades e conhecimentos dos outros seres humanos para o seu próprio proveito, conferindo-lhe a possibilidade de se tornar prudente. E que tipo de conhecimento ou habilidade disponível, já aprendido por outro humano, deve ser utilizado? Esta seria justamente a tarefa da formação: gerar elementos que possibilitem ao indivíduo escolher com propriedade os conhecimentos que irá utilizar na sua educação. Esta questão será retomada por ocasião do item três.

Discute-se, a seguir, o tema da liberdade em Nietzsche e, para isto, utiliza-se da análise de Barrenechea[3] (2008) e dos fragmentos do terceiro período do filósofo do eterno retorno, traduzidos por Sobrinho (2007).

2.2. Análise nietzschiana da liberdade

Nietzsche é, por certo, um dos autores mais controversos que a história da filosofia já conheceu. Seus escritos perpassam temáticas diversas e, neste sentido, não se pretende adotá-lo como guardião teórico destas reflexões, mas, junto dele, intenciona-se construir a argumentação segundo a qual é possível discutir o tema da liberdade. Importante destacar neste ponto que alguns autores, como Miranda (2005), identificam três fases na obra de Nietzsche: a primeira, quando escreveu *O Nascimento da Tragédia*, publicada em 1892, na qual confere um lugar fundamental para arte e discute a complementariedade entre essência e aparência, entre a tragédia e o belo; a segunda, quando

[3] Miguel Barrenechea é estudioso de Nietzsche, membro do GT Nietzsche da ANPOF e atua principalmente nos seguintes temas: memória, tragédia, educação, ética e arte. É argentino e licenciou-se em filosofia pela UNLP (Universidad Nacional de La Plata), fez mestrado e atua como docente e pesquisador nos Programas de Pós- Graduação em Memória Social e Educação e no Departamento de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

escreveu *Humano, Demasiado Humano*, publicado em 1878, na qual insere a arte em um segundo plano e procura construir novos valores, ou na linguagem nietzschiana, procura revalorar temas como arte, ciência, moral, religião e metafísica; e finalmente, o terceiro e último período de sua obra quando escreveu *Aurora* e *A Gaia Ciência*, e trabalhou os conceitos de eterno retorno, vontade de potência, em alusão à constante busca pela autossuperação e *amor fatti*.

Considerando o foco deste artigo que trata da formação do educador no contexto da liberdade, em especial a pergunta "é possível uma educação que considere a liberdade como um valor inegociável?" Barrenechea (2008) aponta para diversas questões que serão tratadas a seguir.

Segundo Barranechea (2008), Nietzsche não relaciona a liberdade com as normas, o castigo ou a moral, mas ao alinhamento com as forças terrestres conforme sua ideia de *eterno retorno* – que para Mendonça sugere "a ideia da permanência, ou de que não há mudança" (MENDONÇA, 2009, p. 61) – que coloca o indivíduo numa postura de *amor fatti,* ou seja, numa postura de aceitar e querer o destino. O ser livre é aquele que aceita a dinâmica dessas forças, submetendo-se à contínua repetição dos fatos e criando para eles diferentes significados. Experimenta-se um sentimento de liberdade quando se consegue combinar as forças que estão presentes no ser humano com suas necessidades. O educador que tem a consciência de que deve vivenciar e aceitar o que está pré-definido, sem se esquecer de criar significados novos para o que é inevitável experimentar, que possam ser (re) adequados para a realidade social em que vive, será capaz de se desligar da massificação e se posicionar diferentemente perante os acontecimentos e restrições que lhe são impostas, propondo uma nova postura para seus educandos por meio de novos métodos e novas tarefas que possam ser mais eficientes para a construção do conhecimento.

De acordo com Barrenechea (2008), para estudar o conceito de liberdade, Nietzsche utiliza uma análise genealógica, ou seja, por meio do estudo da origem dos termos e perspectivas, busca os elementos que motivaram o surgimento do conceito de liberdade e, em outro momento, faz uma análise

filológica do termo, isto é, por meio do estudo da linguagem, e dos escritos da sua terceira fase, explica o papel da arte no contexto da liberdade. Nos primórdios, o conceito de liberdade tinha uma finalidade coercitiva à medida que viabilizava que determinadas denominações – como o sacerdote, ou o moralista – conseguissem exigir a submissão do povo ou, para usar a terminologia de Nietzsche, a submissão do "rebanho". Ou seja, a liberdade seria, em realidade, a faculdade para obedecer. Ao descobrir quem são os que falam da liberdade e por que falam, Nietzsche consegue tornar evidente que o conceito embute um instrumento de poder.

Nos dias atuais, ainda é possível perceber situações que indicam a manipulação do conceito de liberdade. Na sociedade capitalista, por exemplo, o trabalhador é livre para "escolher" seu emprego, porém não apenas se vê limitado na virtual escolha em função de seu, muitas vezes, deficiente preparo, como também está sujeito à oscilação da oferta de trabalho. Claramente não tem o poder de escolher esse ou aquele emprego. É óbvio que tal discurso de liberdade interessa à classe dominante que pode dispor do trabalhador de acordo com sua conveniência. Tal submissão do trabalhador ao sistema vigente guarda relação com sua formação? Quando este trabalhador é o próprio educador, está também submetido ao interesse de uma classe dominante? Ou, retomando a pergunta do artigo, é possível não abrir mão da liberdade enquanto o educador exerce seu papel de trabalhador? É possível atuar nesse papel, o de educador, com livre arbítrio?

Nietzsche discute o conceito de livre arbítrio em *Aurora* e em *A Gaia Ciência*. Conforme lembra Barrenechea (2008), no primeiro escrito, trata o termo como fruto do desejo humano de ser independente de forma a poder controlar o devir enquanto que no segundo, ressalta o aspecto ficcional da liberdade e a define como um "erro útil" à medida que propaga a crença de que o ser humano é o causador dos fatos e "age conforme seus desejos" (BARRENECHEA, p. 25). Ou seja, ao achar que pode controlar os acontecimentos, o indivíduo acaba por ter a falsa ideia de que é o responsável pelo seu caminho, que o que se lhe apresenta é resultado daquilo que quer. Aparece então uma justificativa para a existência do "além" que é pressuposto

para a afirmação da liberdade humana já que, se dependesse exclusivamente de suas pulsões, o homem não poderia ser julgado pelo seu agir. Tendo características divinas, o homem poderia ser capaz de dominar seus impulsos propiciando o aparecimento das noções de espírito e consciência.

Novamente, é preciso entender a quem interessa tal discurso. Para Barrenechea (2008), Nietzsche estabelece uma *tipologia* de morais: a aristocrática e a sacerdotal, sendo uma a antítese da outra. Os aristocratas denominam como *bom* aquilo que provém da força, da felicidade, da saúde e como *mau* a negação do *bom*. Os fracos, por sua vez, se ressentem e implantam uma inversão de valores chamando de *bom* o que é *mal* para os aristocratas. Um mundo bom é construído baseado em uma atitude contrária à vida. Um indivíduo livre tem a possibilidade de pecar, porém tem a possibilidade de pagar sua culpa. Assim a liberdade tem como objetivo o outro mundo deixando de lado as forças terrestres que afastam o homem deste caminho. O sacerdote, mesmo sendo fraco, tem a capacidade de arregimentar os marginalizados contra a classe dominante, já que se utiliza do estado de exaustão dos fracos para disseminar a esperança em dias melhores. O preço a ser pago pela "salvação" inclui a manutenção das doenças para se obter uma sobrevida. A intenção de querer-estabelecer-a-culpa*,* é, na visão de Nietzsche, o motivo que levou os moralistas, metafísicos e religiosos a criar a ficção de que o homem tem vontade autônoma. Os humanos negam o aspecto trágico e contraditório da realidade ao procurar uma cura espiritual para esses males. Ao disseminar a existência do livre arbítrio, os sacerdotes trazem para si o direito de ditar os castigos. Ao dizer para o fiel que peca se quiser, está na verdade dizendo que deve obedecê-lo. Assim, o livre-arbítrio, a liberdade, são conceitos que passam a ser utilizados em função da necessidade de obter a submissão da população.

No âmbito filológico, segundo Barrenechea (2008), Nietzsche defende que qualquer apreciação moral embute uma deturpação dos atos ao sugerir que o indivíduo é capaz de prever os mecanismos que levam a uma determinada ação e que as normas morais são universais. As palavras, ou mesmo a ação, no entanto, descrevem apenas a forma final de um

determinado ato sem descrever os processos que levam à consumação dos atos. Ou seja, ao enxergar uma determinada ação ou ouvir uma palavra não necessariamente se conhece os elementos que levaram à sua manifestação de forma que, frequentemente, não se tem como enxergar a moral por detrás das ações. Esse aspecto faz com que o entendimento do que está por detrás das ações ou do discurso fiquem pouco evidentes. Assim como qualquer indivíduo não passa a maior parte do tempo questionando o verdadeiro sentido do que se lhe apresenta por palavras ou atitudes, também o formador, ao ser submetido a valores morais, acaba involuntariamente abrindo mão da liberdade de construir sua própria formação.

E como aparece a vontade? Não seria a vontade também mais um enunciado fictício que pretende fazer o homem imaginar-se dono dos acontecimentos? Conforme Barrenechea (2008), em *Aurora,* Nietzsche evidencia que em "*Eu* quero que o sol se ponha" o querer não passa de uma fantasia. Para Nietzsche, uma ação finalizada é o resultado de um conjunto de forças involuntárias decorrentes do jogo de pulsões (*Trieb*) inconscientes. Dessa forma, o motivo, a finalidade, não estão contidos na representação, que, como explicita Kant em *A crítica da razão pura*, são entendimentos do nosso espírito num determinado tempo. O que é decisivo para a consumação de um evento não está descrito na representação.

Para Barrenechea (2008), em *O Crepúsculo dos ídolos* Nietzsche evidencia que a linguagem é uma forma de exteriorizar a vaidade do homem à medida que o torna sempre o causador de algo. Por meio da metáfora da teia de aranha evidencia que, apesar de ser um excelente mecanismo de dominação, a linguagem constitui também um limite de atuação para o ser humano. Sempre que se analisa um evento procura-se uma causa. Porém, interessa mais saber o "para quê" ao invés do "porquê". Ao ser capaz de explicar um fenômeno, o homem se sente um semideus. Ora, se for possível desvincular-se da necessidade de atribuir um sujeito, também não haverá necessidade de espíritos ou substâncias. Essa conclusão poderia representar uma *libertação*, pois sem espírito ou moral não há culpa. Eliminando-se a materialidade, tem-se então que a natureza deixa de ser um espaço de causas

 ISSN 1679-8902

e passa a ser um local onde atuam as forças da vontade de potência, ou seja, um conjunto de forças em constante oposição, no qual há sempre algum impulso dominando e outro sendo dominado, diferentemente do conceito tradicional de causa e efeito onde A causa B, sendo A um mero agente e B um efeito. Portanto, a liberdade não seria a expressão de um espírito guiando sua própria vontade. O conceito de liberdade adquire, então, uma nova dimensão, pois está ligada ao resultado da vontade de potência, que anuncia o conceito de liberdade criadora, aquela que se expressa num jogo de criar e destruir formas. O homem que pretende se superar se afasta das proibições da moral e consegue brincar e construir seus próprios valores. Faz suas próprias leis, não deixando espaço para o peso e a seriedade das regras, pois tendo sido criadas por ele mesmo, consegue entendê-las com alegria e sabe que pode destruí-las e recriá-las de forma a se tornar um ser autônomo.

Apesar desse conceito de liberdade parecer utópico, longe dos desafios do dia a dia do educador, Nietzsche sugere como se pode persegui-lo. Segundo Barrenechea (2008), em *Assim falou Zaratustra*, Nietzsche utiliza a linguagem artística de forma a não conferir um aspecto definitivo e grave aos conceitos. O percurso de Zaratustra é um "canto de liberdade", uma forma de se libertar dos grilhões da tradição. O *super-homem (Übermensch* – ou além do homem*)* incita à autossuperação enquanto o eterno retorno convida o artista a aceitar o passado, o presente e o futuro retomando a possibilidade de se prender a terra e aos seus impulsos ao invés de buscar/privilegiar o além. Para Nietzsche, liberdade moral é contraditória justamente porque ao considerar o homem livre, a tradição o torna na verdade um escravo de suas normas.

De acordo com Barrenecha (2008), para Nietzsche há três momentos do arbítrio humano perante a moral: submissão à moral (momento do *camelo*), rejeição à tradição (*leão*) e criação lúdica (*criança).* No momento *camelo,* o homem se torna submisso, vê-se obrigado a anular seus instintos criadores e idealizar um lugar melhor sem dor ou morte, onde a liberdade seria conquistada e acaba na verdade desistindo da liberdade ao ter de aceitar os valores alheios. Com a morte de Deus, o homem está finalmente liberto das ficções do além, passando a celebrar o corpo e atribuir novos conceitos aos

termos como razão, espírito e inteligência. Surge assim o momento do *leão* que é uma fase de desconstrução. Entretanto, enquanto está envolvido na destruição das amarras não pode criar. Aparece então o momento *criança,* no qual o homem independe do passado e do futuro, vive intensamente o presente e tem plena liberdade para criar suas próprias regras e juízos.

O educador que age com liberdade, age como a criança, sem medo de tentar novos caminhos, inventar novas abordagens, perseguir o desconhecido e procura compreender o que descobre neste caminho de forma genuína, sem procurar um caminho apenas para justificar uma verdade pré-concebida.

A partir desse ponto, serão utilizados os fragmentos do terceiro período nos quais Nietzsche (2007), embora não discuta a liberdade para formação do educador, coloca em relevo a questão do liberalismo.

Nietzsche afirma em *Humano Demasiado Humano* que o cansaço, é capaz de tornar iguais um santo e um malfeitor sendo o "caminho mais curto para a *igualdade* e a *fraternidade"*. Afirma em seguida que, no descanso, a *liberdade* acaba por se compor a elas (NIETZSCHE, 2007, p. 139). Aqui, como em vários outros trechos, aparece a crítica de Nietzsche à igualdade vista por ele como uma forma de perpetuar a estupidez.

Em *Aurora,* Nietzsche afirma que "os julgamentos de valor *inculcados artificialmente* restringem a alegria e, por conseguinte, a capacidade de viver" (NIETZSCHE, 2007, p. 139). No mesmo livro, ele lembra que, apesar de reduzir a possibilidade de viver alegremente, a igualdade "abre a via para a ausência de dor para todos" (NIETZSCHE, 2007, p. 140). Destaca a existência de dois tipos de morais: aquela seguida pelos indivíduos que se espelham num paradigma e a outra daqueles que pretendem se destacar e diz que "o indivíduo escolhe involuntariamente aquela que lhe é mais útil" (NIETZSCHE, 2007, p. 140), mas se a sociedade clama, ou melhor, impõe o comportamento padrão, é porque teme o indivíduo forte. Neste sentido, nota-se que a educação aristocrática poderia trazer uma vida mais alegre posto que se trata da educação para poucos, para os desiguais, para aqueles que pretendem se destacar, que não aceitam a imposição de paradigmas, embora essa postura

possa significar mais dor, mais desconforto, sendo portanto a via menos fluida, menos fácil.

Nietzsche comenta sobre a crença "aquilo que tu não queres que as pessoas te façam, também não deves fazer a elas". (NIETZSCHE, 2007, p. 188). Para ele, essa máxima é muito facilmente atacável pois, embutindo um sentido de que as ações têm sempre um correspondente como "paga", os indivíduos deixariam de fazer para não ter de pagar. Ora, por que não pensar que se deve fazer algo exatamente para que se torne invulnerável? Por que abrir mão da liberdade em nome de uma suposta vulnerabilidade que poderia facilmente ser superada através do fortalecimento próprio? Como que para afastar a possibilidade de ser questionado quanto à perturbação da felicidade que tal ideia pode trazer, diz: "Acho que um homem dotado de espírito pode suportar muitas dores e privações e permanecer feliz" (NIETZSCHE, 2007, p. 142).

Nietzsche enfatiza que a ideia de não lesar o outro não é razoável, pois apenas por existir já se está lesando alguém:

> *Existindo, nos afirmando e pretendendo alcançar a forma mais nobre, somos obrigados a colocar o nosso interesse acima dos interesses dos outros, e a extrair daí a nossa força: não se pode avançar um passo sequer sem lesar de algum modo os interesses dos outros. (NIETZSCHE, 2007, p.144)*

Não se trata de entender a lesão ao próximo como pressuposto da liberdade, mas sim de enfatizar a ideia de que, embora muito já se tenha dito a respeito do "não faça ao outro aquilo que não quer que lhe façam", não se deve aceitar esse comando como inquestionável.

Em *A Gaia Ciência,* Nietzsche diz que "na verdade, é preciso que em todo lugar atue um poderoso antagonismo, na vida conjugal, na amizade, assim com na vida dos estados" e que "na paz como na guerra, a resistência constitui a forma da *força"* (NIETZSCHE, 2007, p. 145). Quer lembrar que, em qualquer tempo, na concórdia ou na discórdia, ou mesmo no aconchego da vida familiar é preciso que haja uma contraposição para que cresça dentro do ser humano, algo autêntico. A liberdade de defender as próprias ideias e convicções assume,

então, um importante papel já que o indivíduo a caminho da autenticidade passa pelo confronto de forças, e tal caminho pressupõe a disposição do indivíduo em não abrir mão de suas convicções mesmo que para isso necessite gerar instabilidade ou mal-estar. Nesse sentido, para que seja viabilizada uma educação que considere a liberdade como um valor inegociável é preciso ter coragem de confrontar, de conviver com o desconforto do debate, do parecer diferente. E Nietzsche incita o homem de espírito livre a diferenciar-se em *Assim Falou Zaratustra*. Enfatiza que o clamor pela *igualdade* traz escondido as invejas dos fracos pelos mais fortes, a constatação de que, na verdade, não têm capacidade para se tornar fortes e por isso os fracos disseminam a ideia de que se deve ser igual. Mais uma vez remete à visualização do homem aristocrata, daquele que se supera a cada instante, e que portanto se diferencia das massas (NIETZSCHE, 2007, p. 147).

Em *O caso Wagner*, Nietzsche traz sua concepção de liberdade. Diz que "as instituições liberais deixam de ser liberais, tão logo sejam estabelecidas: em seguida, nada é mais sistematicamente nefasto para a liberdade do que as instituições liberais" (NIETZSCHE, 2007, p. 153). Quer lembrar que uma vez definidos pelas instituições, os padrões levam o indivíduo a aceitar o que está estabelecido como inquestionável, sem permitir melhorias ou buscar aprimoramento. Para ele, o liberalismo significa *animalização gregária* (NIETZSCHE, 2007, p. 153). Lembra que enquanto se luta para o estabelecimento de tais instituições, está presente o antiliberalismo pois se está num momento de guerra. Para ele, a guerra é "uma escola de liberdade. Pois o que é a liberdade? É ter a vontade de ser responsável por si mesmo" (NIETZSCHE, 2007, p. 154). Não importa se isso significa colocar o instinto de guerra acima de outros instintos como, por exemplo, a felicidade. Para Nietzsche "o homem livre é um guerreiro", o grau de liberdade de um povo pode ser medido pelo tamanho do sacrifício que é necessário para se manter para se "conservar *em cima*" (NIETZSCHE, 2007, p. 154), a aquisição de valor, da força, por um povo é função da intensidade dos perigos que conseguem combater, pois se não há perigo a vencer, não é preciso ser forte. Novamente se remete à educação aristocrática, aquela que é capaz de gerar indivíduos fortes, que atuem no sentido da autossuperação.

Em *Fragmentos Póstumos – Primavera-Outono 1884*, Nietzsche assinala que “os direitos que um homem tem existem em razão dos deveres que ele se impõe” (NIETZSCHE, 2007, p. 162). Cita o exemplo de que o homem que tem força suficiente para manter uma família tem grande importância, mas se não é capaz de se impor tal tarefa, não deveria ter o direito de se casar. De novo, se vê o conceito de liberdade relacionar-se diretamente com a capacidade de luta do indivíduo, com a vida aristocrática.

Em vários pontos de sua obra Nietzsche critica o estabelecimento de uma moral dominante. *Em Fragmentos Póstumos – Outono 1884, Outono 1885* diz que:

> *Toda moral foi até agora sobretudo a expressão de uma vontade conservadora orientada para a educação de um tipo idêntico. (...) todas as morais desta espécie são duras (naquilo que concerne à educação. À escolha de uma mulher e sobretudo elas se opõem aos direitos da juventude). Elas produzem homens cujos traços característicos são pouco numerosos, mas muito evidentes e sempre idênticos. Esses traços correspondem às condições de base que permitem a estas comunidades se manter e se afirmar diante dos seus inimigos (NIETZSCHE, 2007, p. 167-168).*

Procurando se fortalecer para combater o inimigo, o homem tende a se igualar. Mas Nietzsche desmonta o raciocínio ao indagar: qual inimigo? Se o motivo para se igualar é o combate ao inimigo, então, na ausência deste, não é mais preciso caminhar no sentido da igualdade. Em momentos como este, os indivíduos passam então a dar vazão para suas próprias tendências e vontades, criando seus próprios modelos através de uma *lei individual*, mas em seguida aparecem novamente outros filósofos da moral para reestabelecer a ordem através de um modelo que acreditam ser o de um homem normal. Essa reflexão remete ao entendimento de que o indivíduo deve se comportar com liberdade sem se deixar ludibriar por “pré-conceitos” que procuram incutir-lhe a necessidade de um modelo, na verdade desnecessário, ainda mais em se tratando da conduta do educador no processo de sua formação.

3. Liberdade e a formação do educador

Conceituar a expressão formação do educador implica recursividade, pois o educador é aquele que educa, aquele que forma alguém. A expressão formação do educador equivale à expressão formação do formador ou ainda à educação do educador ou mesmo à educação do formador. Abbagnano (2007) explicita que formação "indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de *cultura*, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos" (ABBAGNANO, 2007, p. 545). O termo cultura é empregado por Kant ora como uma forma pela qual a humanidade procura superar sua animalidade ora como transmissão de conteúdos específicos. Formação se refere, então, ao processo de transmissão de ferramentas que contribuem para que o homem consiga dominar sua animalidade.

Freire (1987) diferencia professor de educador. Para ele, o professor foca seu trabalho nas questões técnicas enquanto o educador é capaz de trazer elementos que possibilitem ao educando uma reflexão política. Assim:

> *Educação "bancária", o professor conduz o educando à memorização dos conteúdos, sendo que os mesmos devem ser "enchidos" pelo professor. Nesta concepção ocorre a mera transmissão de conteúdos, na qual o educando deve recebê-los, guardá-los e decorá-los. Desta forma, não há saber, não há criticidade, não há transformação. Há apenas a reprodução de conteúdos. Nessa concepção de educação os homens são seres de adaptação. Quanto mais se impõe passividade, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo. Quanto menos ativos, menos críticos e menos conscientes forem os indivíduos mais satisfazem os interesses dos opressores (FREIRE, 1987, p. 68).*

À caracterização de Freire (1987) de professor e educador, é preciso acrescentar a autocrítica e a autossuperação como elementos necessários para a formação do educador, pois sem a busca de si mesmo, tanto faz se o indivíduo é apenas professor ou mesmo educador, uma vez que, afinal de contas, não deve ser apenas um sujeito que dialoga com o estudante, mas, antes disto, deve buscar dialogar consigo mesmo, buscando o que tem de melhor, seu caráter aristocrático.

Considerações finais

A pergunta do artigo, “é possível uma educação que considere a liberdade como um valor inegociável?” não se esgota em um texto. Entretanto, algumas considerações podem ser sugeridas. O homem que vive como o camelo citado por Nietzsche pode ser capaz de transmitir a cultura, de ensinar as ferramentas necessárias para se satisfazer enquanto vive. Entretanto, para que possa trazer contribuições relevantes, para que possa criar, melhorar o que aprendeu, terá de ter a coragem de passar por uma fase de desconstrução, pelo momento leão, para que possa ser capaz de criar novos valores, de estabelecer novos juízos, permitir-se trabalhar sob novas regras sendo capaz de, eventualmente, contribuir de forma importante para seu próprio bem estar e para o daqueles que educa.

Como se viu ao longo destas reflexões, o papel da liberdade na formação do educador suscitou a análise da Liberdade para o que adotou-se como referencial teórico Kant e Nietzsche além da discussão sobre a formação do educador que evidenciou a necessidade de uma educação aristocrática. Na perspectiva de responder à pergunta “É possível uma educação que considere a liberdade como um valor inegociável?”, pode-se inferir que sim, é possível permitir ao educando, que se tornará educador, construir seu aprendizado a partir de suas próprias motivações e questionamentos se ele perseguir o caminho da autossuperação e da autocrítica, na busca pela excelência.

Para Kant, a conquista da liberdade pressupõe o esclarecimento. Por outro lado o esclarecimento não se obtém sem liberdade. Uma forma de superar esse impasse, como aponta Kant, seria desencadear um processo de preparação dos indivíduos para a liberdade.

Entende-se que a visão de Kant contém vínculos com a educação aristocrática na medida em que ele relaciona a obtenção do conhecimento com a liberdade. Questiona a letargia dos indivíduos decorrente da comodidade de não ter de se responsabilizar por suas próprias opiniões. Declara que para se caminhar no sentido da melhoria da espécie é fundamental que exista um ambiente de livre expressão, onde se possa questionar as regras e

eventualmente reformulá-las. Assim, se formaria um círculo virtuoso no qual a sociedade se visse mais comprometida com a coletividade uma vez que participou da formulação ou reformulação das regras.

A liberdade em Nietzsche só é possível ao aristocrata que, conhecendo o que está por trás dos valores "mecanicamente" aceitos pelas massas, é capaz de romper com o modelo vigente e criar sua própria tábua de valores baseada exclusivamente nos seus impulsos, na sua vontade de potência, como uma criança que não se cansa de "jogar" a vida e inventar sempre novas regras e brincadeiras.

Portanto, tanto Kant como Nietzsche, discutem os elementos da formação do educador através da educação aristocrática na medida em que idealizam um homem livre que é capaz de se conduzir por sua própria tábua de valores, que não se conforma com a mentalidade de rebanho e não se cansa de buscar o esclarecimento, a excelência sem jamais abrir mão da liberdade que lhe torna senhor de sua vida.

Referências

ALMEIDA, R. M. *Nietzsche e o Paradoxo*. São Paulo: Loyola, 2005

BARRENECHEA, M. A. *Nietzsche e a liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KANT, I. Resposta à pergunta o que é Esclarecimento. *In Textos Seletos*. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____ *A crítica da razão pura.* São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____ *Sobre a pedagogia.* Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1986

MENDONÇA, S. *Educação Aristocrática em Nietzsche: perspectivismo e auto-superação do sujeito* (Tese de Doutorado). Campinas, SP: Unicamp, 2009.

NIETZCHE, F.W. *Escritos sobre Política / Friedrich Nietzsche.* Organização,tradução. Apresentação e notas Noéli Correia de Melo Sobrinho. v.1, Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2007

OLIVEIRA, M. *Nietzsche A educação na ética kantiana*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 447-460, set./dez. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a05v30n3.pdf, acesso em 10 de junho de 2011.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO MUNICÍPIO DE ALFENAS: ANÁLISE PRELIMINAR DO CENSO ESCOLAR (2007/2010)

School inclusion of students with special educational needs in the city of Alfenas: preliminary analysis of school census (2007/2010)

GOMES, Claudia[4]
Universidade Federal de Alfenas

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra[5]
Universidade Federal de São Carlos

Resumo: Com o objetivo de mapear o cenário do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais no município de Alfenas/MG, este estudo analisou os dados estatísticos disponibilizados pelo Censo Escolar/MEC/INEP dos anos de 2007 e 2010, em relação ao número de matriculas, dependência administrativa e zona de localização das escolas, matrículas por modalidades de ensino e por fim, matriculas por descrição de necessidades especiais. Dentre as análises evidenciou-se, que ainda é a modalidade da educação especial que apresenta o maior número de matrículas de alunos tanto no ano de 2007 (374 alunos; 72,6%) como no ano de 2010 (415 alunos; 64,8%). Considera-se que para revermos o crescente número de alunos sem deficiências que são encaminhados atualmente aos serviços especiais é urgente a revisão das próprias categorizações lançadas, pois além de suas imprecisões, o processo de "auto-declaração" aponta a fragilidade dos diagnósticos realizados, assim como camufla a inoperância dos processo de ensino-aprendizagem das escolas, acarretando o distanciamento entre as inúmeras intenções políticas e as realidades vividas nas escolas no que se refere ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: deficiência; inclusão; necessidades educativas especiais**.**

[4] Agradeço à FAPESP pelo apoio financeiro recebido para a realização do presente estudo.
[5] Agradeço à FAPESP pelo apoio financeiro recebido para a realização do presente estudo.

Abstract: In order to map the stage of the process of school inclusion of students with special needs in Alfenas / MG, this study analyzed statistics provided by the School Census / MEC / INEP the years 2007 and 2010 in the number of enrollment, private or public area and location of schools, enrollment by type of school and finally, by description enrollment of special needs. Among the tests showed up, which is still the modality of special education that has the highest enrollment of students both in the year 2007 (374 students, 72.6%) as in 2010 (415 students; 64.8 %). It is considered that for reviewing the growing number of students without disabilities who are referred to special services is currently an urgent review of their own categorizations released, as well as its inaccuracies, the process of "self-declaration" shows the fragility of diagnoses, and hides the ineffectiveness of the teaching-learning schools, causing the gap between the many political intentions and the realities experienced in the schools with regard to the social inclusion of pupils with special educational needs.

Keywords: disabilities; inclusion; special educational needs.

Introdução

As discussões quanto à proposta de inclusão permeiam o panorama escolar há décadas, mas foi a partir de 1994, que as questões proclamadas ganharam foro mundial pela Unesco, em documento intitulado *Declaração Mundial de Salamanca*. Posteriormente, na América Latina, documentos como a *Declaração de Guatemala* (1999) e a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência* (2001) deram novo impulso às discussões sobre a inclusão escolar.

Já no plano nacional, pode-se notar no cenário atual da educação brasileira em que a inclusão escolar configura-se como tema candente, assim como ilustra a legislação disponível no portal do Ministério da Educação, dos anos 1988 a 2010, incluindo o artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1998) que pressupõe que o Estado tem como dever proporcionar o

atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, outros documentos como *o Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (1996), o *Plano Nacional de Educação* (2001) e, mais recentemente, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001), assim como a *Resolução Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão* (2008), são exemplos legais e políticos que amparam a temática da inclusão escolar, e que buscam acima de tudo, reestruturar as bases organizacionais e pedagógicas das escolas para que venham possibilitar a inclusão e permanência de seus alunos.

Cabe lembrar que apesar da Educação Especial estar diretamente relacionada ao processo de inclusão escolar, atualmente este último não se restringe a esta modalidade educacional. Não apenas os alunos com deficiência devem ser atendidos nas escolas regulares, mas também todos aqueles que possuem alguma Necessidade Educacional Especial (NEE). O termo NEE foi inicialmente empregado na Declaração de Salamanca sendo que no que se refere às políticas que norteiam as ações das escolas especiais e regulares, pode-se destacar seu uso nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica publicada em 2001, que definiu que as NEE abrangem todos os alunos que apresentarem:

> *I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:*
> *a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (http://www.ibc.gov.br/?itemid=83).*

Para este estudo é necessária certa discussão acerca do uso deste termo no que se refere à delimitação dos alunos a serem atendidos pela inclusão. Para Kassar (2004) um ponto a ser discutido é o encaminhamento de crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem sem causa orgânica

aos serviços especializados, pois esta possibilidade de encaminhamento pode colaborar para que a instituição escolar não reveja se o problema é realmente de aprendizagem ou está localizado no sistema e na forma de ensino. Corre-se o risco de encaminhar crianças do tão discutido “fracasso escolar” para os atendimentos especializados.

A ampliação trazida pelo conceito de NEE traz em seu bojo um perigo, pois ao se pensar que a educação inclusiva é processo em construção e que depende da modificação da postura da sociedade e das escolas frente à diversidade humana, não se pode pensar que uma diretriz terá alcance efetivo de transformação. Ao se criar um dispositivo no qual crianças, que sem comprovação de comprometimentos orgânicos, possam ser atendidas nas escolas especiais, abre-se uma brecha para que as barreiras atitudinais arraigadas em nossa sociedade se manifestem por meio de diagnósticos simplistas e justificativas vazias, favorecendo assim a perpetuação de uma situação de segregação, não mais do ambiente físico da escola regular, mas do conhecimento construído neste ambiente.

Esta compreensão é reafirmada na forma de lei, pelo Decreto n. 6.571, promulgado em 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), que busca avançar nas discussões da inclusão escolar ao regulamentar a possibilidade de atendimentos educacionais especializados aos alunos em processo de inclusão decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação. Dentre os objetivos traçados pela nova regulamentação nacional estão: prover condições de acesso, permanência e participação, com a garantia de transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, por meio do desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que auxiliem na eliminação das barreiras acadêmicas para esses alunos nos diferentes níveis acadêmicos. (BRASIL, 2008).

Ainda de acordo com a legislação, a compreensão da Educação Especial nessa nova esfera, vem possibilitar a oferta do atendimento especializado aos alunos, com o oferecimento de recursos e procedimentos apropriados, facilitando a acessibilidade e a eliminação de barreiras e, assim, efetivando a promoção da formação integral dos alunos (BRASIL, 2008).

Não podemos desconsiderar que os amparos legais vêm possibilitando gradativamente a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regula, o que se torna um favorável indicador para a inclusão escolar. No entanto, este fator deve ficar claro quando se “mede” a efetividade da inclusão pelo número de matrículas de alunos com NEE no sistema regular, sem que haja a preocupação com a inserção destes alunos no processo de aprendizagem. Patto (2008) chama a atenção que ao não se considerar estas questões está-se favorecendo práticas pobres de inclusão e fatalismo. Esta afirmação da autora pode ser analisada ao se pensar que o próprio sistema condena o indivíduo a vivenciar um processo exclusivo mesmo fazendo parte formalmente deste sistema.

O que se pode constatar é que as políticas públicas relacionadas ao propósito da inclusão, quando colocadas em prática, criam embates que impossibilitam a efetivação do processo de acesso e permanência dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, fortalecendo um severo distanciamento entre as intenções políticas e legislativas e as realidades vividas em nossas instituições escolares (SOUZA, 2009).

Dentre os desafios vividos para a implementação das ações educacionais inclusivas, pode-se destacar a fragilidade dos levantamentos e estudos das necessidades e expectativas das esferas regionais frente à questão. De modo geral, acompanha-se a divulgação de estudos e pesquisas, que formalizam um reflexo nacional ou estadual, pouco enfatizam as características locais das realidades vividas nas pequenas e médias cidades brasileiras, e deste modo, pouco instrumentam ações efetivas na construção de estratégias e intervenções educacionais.

Considerando o compromisso da Universidade na produção e divulgação do conhecimento científico, com base no contexto social, a fim de que especificidades regionais sejam mapeadas, e que sustentem estratégias de mudança, o presente estudo visualiza a contribuição na construção de um cenário de inclusão escolar na cidade de Alfenas (MG). Para tanto, como ação inicial lançou como objetivo analisar os indicadores do censo escolar, por meio dos microdados de 2007 e 2010, disponibilizados pelo Instituto Nacional de

 ISSN 1679-8902

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no que se refere às matrículas de alunos com deficiência no referido município.

Método

Frente ao objetivo de analisar os indicadores que reflitam as condições de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Alfenas/MG, optou pelo delineamento inicial de uma pesquisa exploratória e quantitativa, com base nas análises dos dados estatísticos disponibilizados pelo Censo Escolar/MEC/INEP dos anos de 2007 e 2010.

De acordo com a própria definição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

> *O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de alunos com, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às dos alunos*.

Este levantamento é assim considerado o principal instrumento de coleta de dados sobre a educação básica em suas diferentes etapas e modalidades (Inep, http://portal.inep.gov.br/basica-censo). No que se refere aos indicadores da educação especial, o levantamento coleta dados dos mais variados dentre os quais destacam-se: a oferta de matriculas nas escolas em suas diferentes dependências administrativas, número de matriculas nas variadas modalidades de ensino, matriculas conforme tipos de deficiências dos alunos; infraestrutura das escolas, recursos e equipamentos disponíveis, formação de professores, entre outros.

Para tanto, este estudo delimitou como análise os indicadores disponibilizados para os anos de 2007 e 2010, somente as informações referentes ao número de matriculas de alunos com necessidades educacionais especiais em relação a dependência administrativa e zona de localização das

escolas, matriculas por modalidades de ensino e por fim, matriculas por descrição de necessidades especiais.

Ressalta-se que a delimitação dos anos de 2007 e 2010, selecionados como os dados de análise justificam-se como parâmetro comparativo para a verificação da influência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 na matrícula de alunos com necessidades especiais na rede regular e especial de ensino.

Os dados selecionados no Censo Escolar/MEC/INEP, foram analisados de forma quantitativa, por meio de provas estatísticas descritivas (SIEGEL, 1975). Cabe ressaltar, que frente ao volume dos dados disponibilizados foi necessário o auxílio do software aplicativo *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), para a obtenção da seleção dos dados a serem analisados.

Resultados e discussão

Com base nas análises dos dados estatísticos disponibilizados pelo Censo Escolar/MEC/INEP dos anos de 2007 e 2010, no que se refere aos indicadores do número de matriculas de alunos com necessidades educacionais especiais em relação a dependência administrativa das escolas e a zona de localização das mesmas (Figura 1), puderam ser lançados alguns questionamentos e indagações que parecem distanciar a efetivação do processo inclusivo tal como proposto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

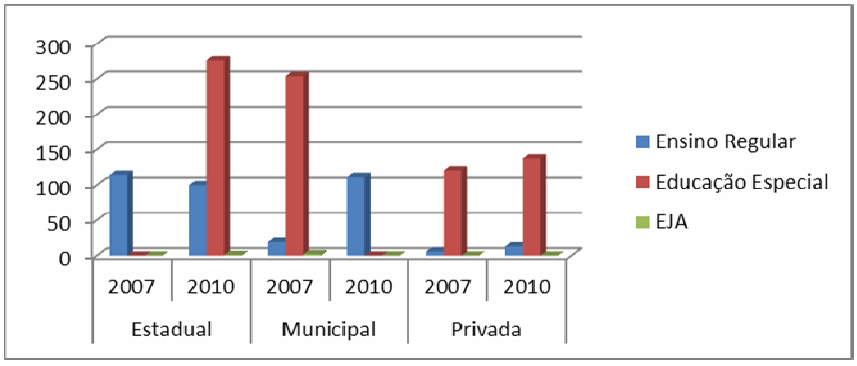


Figura 1 - Dependência administrativa por modalidade de ensino de 2007 e 2010

De acordo com dados referentes ao ano de 2007, havia na cidade de Alfenas/MG, matriculados, na rede de ensino regular 139 (27,0%) alunos com necessidades educacionais especiais, seguidos de 374 (72,6%) na educação especial e duas matriculas na educação de jovens e adultos (0,4%), totalizando 515 matriculas distribuídas nas diferentes modalidades de ensino. Quanto à zona de localização da escola, pôde-se verificar que independentemente da modalidade de ensino, todos os alunos neste ano foram matriculados na área urbana da cidade.

Em contrapartida, nos dados do ano de 2010, foram contabilizados 640 matrículas de alunos divididos nas modalidades de ensino regular (224; 35,0%), educação especial (415; 64,8%) e educação de jovens e adultos (01; 0,2%), e diferentemente do ano de 2007, no qual todos os alunos com necessidades educacionais especiais estudavam na zona urbana do município, para este último ano, o levantamento aponta o ingresso de 47 alunos também em escolas da zona rural.

Traçando uma comparação entre os dados de 2007 e 2010, podemos evidenciar como avanço a oferta de matriculas na zona rural do município de Alfenas/MG, com isso no ano de 2010 houve a possibilidade de alunos com necessidades educacionais especiais matricularem-se nas instituições escolares localizadas fora da área urbana, e provavelmente mais próximas as suas residências.

No entanto, se este dado é animador quando pensamos na inclusão de 17 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino regular na zona rural da cidade, por outro lado é preocupante ao analisarmos o ingresso de outros 30 alunos matriculados em instituições na zona rural, porém na modalidade da educação especial.

De acordo com a *Resolução Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão* (2008), a modalidade da educação especial deve ser visualizada como um outro campo do conhecimento que venha a auxiliar de

forma transversal o ensino regular, em seus diferentes níveis, e não mais substituí-lo como historicamente vem sendo realizado nas esferas educacionais do país. A compreensão assumida pela resolução deixa claro que a inclusão escolar é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação, e desta forma, considerar que ainda efetivam-se matriculas fora do sistema regular de ensino é constatar o distanciamento entre as intenções políticas e as realidades educacionais vividas no município de Alfenas/MG.

Já em relação à dependência administrativa das instituições escolares, foi constatado que de modo geral a acolhida aos alunos com necessidades educacionais especiais no ano de 2007 era realizada pelas escolas estaduais do município, sendo esta esfera responsável por 114 (82%) matriculas, do total das 139 apontadas para o ensino regular naquele ano, assim como das 254 (68%) matriculas na educação especial, do total de 374 apontados para essa modalidade de ensino. No entanto, vale ressaltar que a dependência privada de ensino também se fez presente principalmente na modalidade de ensino especial, sendo responsável pelas 120 (32%) matrículas restantes para essa esfera escolar.

Cabe ressaltar que a categoria descrita como dependência administrativa privada deve ser entendida no contexto do município de Alfenas, pelas instituições privadas sem fins lucrativos, nesse caso, compreendida pela Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE/ Escola de Educação Especial Esperança), que dentro do município detém 100% das matrículas dos alunos com necessidades especiais na modalidade de educação especial. Sendo assim, ela se configura tanto como esfera privada de atendimento, quanto estadual já que tem seu funcionamento relacionado a uma escola estadual da cidade.

Como se sabe a discussão das ações na educação especial no Brasil são históricas e culturalmente arraigadas a nossa sociedade, os serviços especializados destinados ao atendimento de alunos com necessidades especiais proliferaram, e cada vez mais se tornaram especializados no

atendimento às especificidades dessas crianças e jovens. Especificamente, no caso da instituição em questão, é notória sua repercussão no atendimento a pessoas com deficiências, de acordo com o último levantamento realizado pela Federação Nacional das Apaes, no qual foram contabilizadas 23 Federações das Apaes nos Estados e mais de duas mil Apaes distribuídas em todo o País, que propiciam atenção integral a cerca de 250.000 pessoas com deficiência, considerado o maior movimento social do Brasil e do mundo, na sua área de atuação (http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2).

Não podemos desconsiderar que o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais esbarra ainda na arraigada representação e crença de que as necessidades especiais são impeditivas, o que denota a desconsideração de toda e qualquer potencialidade que esses alunos venham a apresentar (ARAUJO; SCHMIDT, 2006).

No entanto, efetivar o direito da inclusão escolar e validade a democracia na educação é oferecer qualidade de ensino a todos os seus alunos, indistintamente. O que exige, constantemente, reformulações e novos posicionamentos, motiva a modernização do ensino, e essencialmente, o aperfeiçoamento das práticas profissionais. Torna-se, portanto, uma inovação que implica atualização e reestruturação das condições educacionais das escolas brasileiras (GOMES, 2010).

A comparação do número de matriculas por dependência administrativa das escolas é um fato relevante, já que se por um lado até o ano de 2007, para a modalidade de ensino regular as instituições estaduais eram o principal destino dos alunos com necessidades educacionais especiais, já no ano de 2010 é a rede municipal da cidade, com 111 (49,5%) alunos matriculados que inicia um processo de assumir essa demanda escolar, seguido ainda da representatividade da esfera estadual com 100 (44,6%) alunos matriculados, além das 13 (5,9%) matrículas realizadas na rede privada.

A representatividade que a esfera municipal assume de acordo com os dados do ano de 2010, justifica-se pelas propostas de municipalização do ensino que a cidade aderiu como meta no ano de 2009. Cabe ressaltar, que

essa proposta é explicitada como meta nacional e fundamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que prevê que as modalidades de educação infantil e o ensino fundamental nas séries iniciais devem ser considerados prioridades dos municípios.

Assim com o número de matriculas de alunos com necessidades especiais em relação à dependência administrativa das escolas, a discussão quanto a modalidade de ensino (Figura 2), também nos aponta questionamentos quanto a desconsideração das políticas públicas educacionais que cercam e permeiam o debate da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais atualmente.

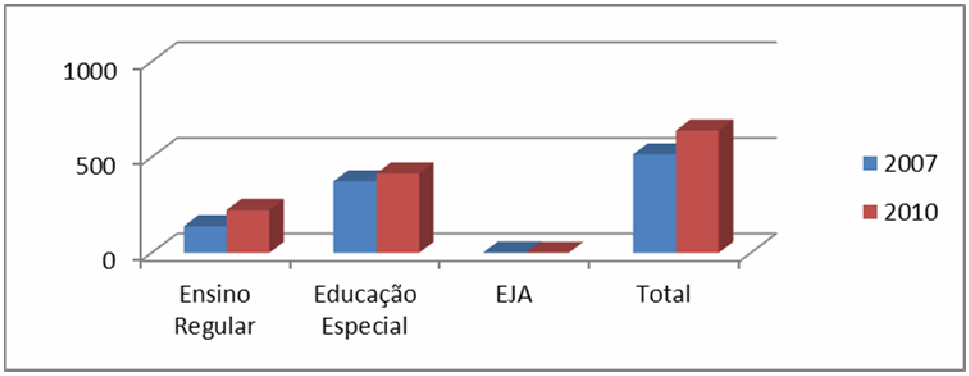


Figura 2 - Matrículas por modalidades de ensino de 2007 e 2010.

Em relação ao número de matrículas por modalidades de ensino, podemos evidenciar que para a modalidade de educação especial, a rede estadual é o principal destino a esses alunos, sendo esta vinculada a Apae do município conforme exposto anteriormente, no ano de 2010 contabilizou-se 277 (66,7%) matriculas, seguidas de 138 (33,3%) da rede privada de ensino. Constata-se assim, que tanto o ano de 2007, como o ano de 2010 são marcados pelo distanciamento das ações administrativas municipais relacionadas a educação especial para alunos com necessidades educacionais especiais

Esse distanciamento das ações municipais a ser oferecida no incentivo da manutenção de escolas especiais na cidade pode ser considerado um fator

 ISSN 1679-8902

positivo e consonante as propostas e ações políticas educacionais que direcionam o debate acerca do processo de inclusão de alunos com necessidades especiais. È unânime entre as legislações e decretos mais recentes que cercam a questão que a Educação Especial deve ser visualizada como um outro campo do conhecimento que venha a auxiliar de forma transversal o ensino regular, em seus diferentes níveis, e não substituir o ensino regular (BRASIL, 2008). Para tanto, ainda em consonância aos postulados da municipalização do ensino, ao qual o município aderiu, é esperado assim que o compromisso das instituições vinculadas a essa dependência administrativa seja assegurado apenas na modalidade de ensino regular, com atendimentos especializados nessas mesmas instituições escolares, fato que pode estar sendo indicado pelas análises preliminares dos dados de 2010.

Com os dados referentes a modalidade de ensino no ano de 2007 pode-se constatar que 72, 6% (374) das matriculas dos alunos com necessidades educacionais especiais foi efetivada na modalidade de ensino especial, seguida de 139 (27,0%) alunos na rede regular e apenas 2 (0,4%)na modalidade jovens e adultos. Já os dados referentes ao ano de 2010 apontam uma inexpressiva diminuição da porcentagem de matriculas dos alunos com necessidades especiais na modalidade de educação especial, modalidade esta responsável por 64,8% (415) do número de matriculas, seguida do ensino regular com 224 (35,0%) alunos matriculados e apenas 1 (0,2%) aluno na modalidade de educação de jovens e adultos.

Evidencia-se assim, que com base nos dados analisados em relação a divisão das matriculas por modalidade de ensino, que a esfera da educação especial apresenta o maior número de matrículas tanto no ano de 2007 (374 alunos; 72,6%) como no ano de 2010 (415 alunos; 64,8%), como apresentado na Figura 3 a seguir, o que demonstrando a pouca influência da política de 2008 no município.

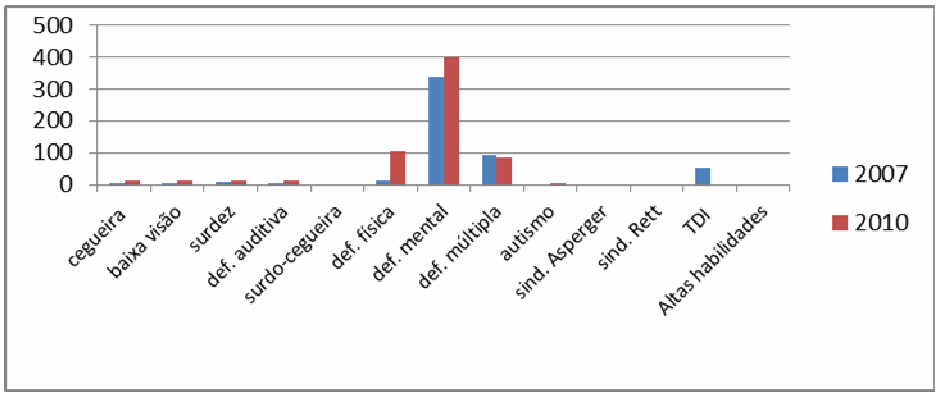


Figura 3 - Matrículas por necessidades especiais de 2007 e 2010

A descrição das necessidades especiais de acordo com a modalidade de ensino pode ser classificada em três categorias, sendo elas: 1) deficiências sensoriais: cegueira, baixa visão surdez, deficiência auditiva e surdo-cegueira; 2) deficiência mental, física e múltipla e, 3) transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Dentre os três grupos, pôde-se evidenciar que a categoria número dois (deficiência mental, física e múltipla) é a que apresenta o maior número de matriculas tanto no ensino regular como no ensino especial, em tanto no ano de 2007, com 85,8% (442) das matrículas, como no ano de 2010 com 91,7% (587) das indicações, seguida da categoria 1) deficiências sensoriais com 3,8% (19 indicações) no ano de 2007 e 7,5% (48 indicações) para o ano de 2010; e por fim, a categoria transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades com 10,4% (54 indicações) no ano de 2007 e 0,8% (5 indicações) em 2010.

Com base nesses dados fica claramente constatado que as diferentes políticas que cercam a questão parecem não causar impacto para o redirecionamento do número de matriculas para a modalidade de ensino regular da região, assim como corre-se o sério risco de perpetuar as atuais práticas de ensino e estratégias pedagógicas “fracassadas”, que acarretam um número crescente de alunos a serem encaminhados para os serviços especializados (KASSAR, 2004). É como contraponto a essa prática de encaminhamentos, que as propostas de inclusão devem ser assumidas, como ações de qualificação do ensino, e se estender a todos os alunos, que por

diferentes motivos ou condições encontram-se à margem do processo de escolarização em nossas escolas, predestinados ao fracasso e isolamento. As ações educacionais inclusivas devem dimensionar a qualificação da educação para todos os alunos, independentemente de possuírem ou não déficits ou deficiências físicas, comportamentais, sensoriais ou intelectuais.

No entanto, não apenas o número crescente de alunos sem deficiências que são encaminhados atualmente aos serviços especiais devem ser revistos, mas ainda as próprias categorizações lançadas pelos levantamentos realizados e disponibilizados. De acordo com Meletti e Bueno (2010), devemos estar atentos às imprecisões e ambiguidades contidas nos dados dos censos educacionais, em especial no que diz respeito ao processo de coleta de dados, como por exemplo, a alternância das categorias, o processo de "auto-declaração" empregado na metodologia do levantamento das informações, entre outros.

Além das imprecisões das próprias categorias que compõem os instrumentos de levantamento dos dados, o processo de "auto-declaração" pode ser analisado como um outro indicador desfavorecedor para um efetivo quadro de categorização das deficiências, e que pode justificar o crescente número de alunos inseridos na categoria "deficiências". Pode indagar que a fragilidade dos diagnósticos realizados, acarretam indevidamente a rotulação de alunos em quadros clínicos, aplicando-se como critérios de análise, mais a aproximação descritiva de características, do que de fato uma investigação clínica especializada, o que acarreta um alto número de alunos encaminhados aos serviços especializados de ensino.

Considerações finais

Apesar das limitações, contidas nos indicadores do censo escolar, por meio dos microdados de 2007 e 2010, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no que se refere às matrículas de alunos com necessidades especiais no município de

Alfenas/MG, não podemos ignorar a magnitude e impacto desses dados nas políticas públicas educacionais do país, e mais especificamente no que se refere as ações a serem implementadas nas políticas de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.

Em relação ao número de matrículas e a dependência administrativa e zona de localização das escolas, pôde-se evidenciar que a esfera estadual foi o principal destino para o ingresso de alunos com necessidades especiais nas modalidades de ensino regular e educação especial, modalidade esta que foi também destinada à instituição privada da cidade (APAE). Já de acordo com os dados de 2010, nota-se uma alteração do quadro de destino escolar desses alunos no que se refere a modalidade de ensino regular, o que em parte justifica-se ao processo de municipalização do ensino ao qual o município aderiu no ano de 2009. Ressalta-se ainda como um avanço nos dados apresentados neste último ano, a possibilidade de ingressos de alunos com necessidades especiais em escolas situadas na zona rural da cidade.

Outro ponto satisfatório constatado foi o aumento de aproximadamente 60% do número de matriculas de alunos com necessidades especiais na modalidade de ensino regular, comparando-se os dados de 2007 e 2010, entretanto, assim como a modalidade de ensino regular, a modalidade de ensino especial também apresentou um crescimento de 11% no total do número de matriculas, dado este alarmante, ao se constatar que mesmo com o aumento das ações atreladas ao processo de inclusão escolar, 41 alunos com deficiência foram matriculados exclusivamente na escola de educação especial, fato este dissonante aos postulados da *Resolução Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão* (2008).

Assim como o ingresso de alunos na modalidade de educação especial torna-se um fator alarmante para o cenário do processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na cidade de Alfenas, outro ponto a ser ressaltado é o número crescente de alunos caracterizados na categoria “deficiência mental, física e múltipla”. Não podemos desconsiderar que o aumento de alunos nessa categoria pode estar indicando a fragilidade dos processos diagnósticos realizados, assim como, o encaminhamento indevido de alunos

 ISSN 1679-8902

para os serviços de atenção educacional especializado, quando na verdade o que deveria ser deflagrado são as deficiências e insucessos dos métodos, mecanismos e ações pedagógicas instauradas nas instituições, que parecem transformarem-se em um crivo de exclusão.

Para tanto, conclui-se que novas análises fazem-se necessárias frente a fragilidade e inconsistências de alguns dados apresentados, assim como o necessário aprofundamento nas demais variáveis que amparam o cenário da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais na cidade de Alfenas/MG.

Referências

APAE. Federação Nacional das Apaes. Rede APAE e sua história. Disponível em: http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2. Acesso em 29 agos. 2011.

ARAUJO, J. P.; SCHMIDT, A. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira Educação Especial.* v.12, n.2, ISSN 1413-6538. Ago. 2006, (pp. 241 – 254).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Obra coletiva de autoria da Editora Revista dos Tribunais. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Brasil, 8.069/90). Publicada em Diário Oficial da União de 16 de julho de 1990, p.13563.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ministério da Educação e Cultura. 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip.>. Acesso em: 25 abr. 2001.

BRASIL Ministério da Educação (MEC) – Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Especial.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br.>. Acesso em: 20 fev. 2009.

GOMES, C. **O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação**. Tese de Doutorado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP, 2010.

KASSAR, M.C.M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular. Do que e de quem se fala? In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 49-68.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar/MEC/INEP. Disponível: http://portal.inep.gov.br/basica-censo. Acesso 1 agos. 2011.

MELETTI, S.M.; BUENO, J.G. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: Anais da 33ª. Reunião Anual da ANPEd. Disponível em: http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt15. Acesso em: 01 ago. 2011.

PATTO, M.H.S. Políticas atuais de inclusão escolar: Reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J.G.S.; MENDES,G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasilia: CAPES, 2008. 25-42.

SIEGEL, S. **Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento**. São Paulo, Mcgraw-Hill do Brasil, 1975.

SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. *In:* VIÉGAS, L. S. e ANGELUCCI, C. B. (org.). **Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. (pp. 229 – 243).

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Tailândia. Disponível em: <www.educaçãoonline.pro.br.>. (UNESCO, 1990). Acesso em: 20 set. 2001.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticas e Práticas em Educação Especial. Salamanca: Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br.>. (UNESCO, 1994). Acesso em: 17 set. 2001.

ESTUDO DE ADAPTAÇÃO DA BATERIA DE HABILIDADES COGNITIVAS WOODCOCK-JOHNSON III - VERSÃO AMPLIADA

Adaptation study of the Woodcock-Johnson III cognitive abilities battery – extended version

CHIODI, Marcelo Gulini[6]
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

WECHSLER, Solange Múglia[1]
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

SANTOS, Anderson
Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura

SANTOS, Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira
Universidade Estadual de Campinas

RESUMO: A adaptação e construção de instrumentos psicológicos compreendem importantes procedimentos e etapas que vão desde a tradução ou elaboração do construto, embasado teoricamente, até os estudos de validação e normatização. Um dos construtos mais investigados no campo da Avaliação Psicológica centra-se no desenvolvimento de instrumentos para avaliação das habilidades cognitivas. Conhecer as diferentes habilidades sempre despertou o interesse de pesquisadores e estudiosos da área devido à necessidade do ser humano de esclarecer e identificar as diferenças individuais no uso das informações. Neste sentido, este estudo teve por objetivo descrever os procedimentos e etapas de tradução e adaptação dos subtestes verbais e não verbais, da Bateria de Habilidades Cognitivas Woodcock- Johnson – III versão Ampliada (WJ-III Ampliada). Estudos de adaptação e validação da bateria WJ-III Ampliada vão proporcionar um enriquecimento ainda maior nas possibilidades de instrumentos para avaliação intelectual e auxiliar profissionais para um diagnóstico clínico mais detalhado e preciso.

Palavras-chave: Avaliação cognitiva, Inteligência, Woodcock-Johnson, Validade, Adaptação de testes.

[6] *Agradecimentos ao CNPq pelo apoio financeiro.*

ABSTRACT: The adaptation and construction of psychological tools include important procedures and steps ranging from theory-based translation or elaboration of the construct to validation and standardization studies. One of the most investigated constructs in the field of Psychological Assessment focuses on developing tools for evaluating cognitive skills. Exploring those different skills has always aroused the interest of researchers and scholars of that field due to man's need to identify and categorize the individual differences in processing information. Thus, this study aimed to describe the procedures and stages of translation and adaptation of the verbal and nonverbal subtests that make up the Woodcock-Johnson III Cognitive Abilities Battery - Extended Version (WJ-III Extended). Adaptation studies of the WJ-III Extended Battery and future validation studies will further widen the range of intellectual ability assessment tools and help professional to elaborate a more detailed and precise clinical diagnosis.

Keywords: Cognitive assessment, Intelligence, Woodcock-Johnson, Validity, Adaptation of tests.

INTRODUÇÃO

No Brasil, as pesquisas com objetivo de adaptar ou construir instrumentos psicológicos são relativamente recentes, visto que por muitos anos, psicólogos brasileiros fizeram uso de instrumentos estrangeiros que não possuíam estudos científicos sobre adaptação, validade ou precisão com amostras brasileiras (PASQUALI, 2010; CHIODI e WECHSLER, 2008; URBINA, 2007; ANASTASI e URBINA, 2000). Neste sentido, o emprego de instrumentos psicológicos desenvolvidos em culturas diferentes e apenas traduzidos para a população brasileira, teve conseqüência bastante depreciativa entre os psicólogos nas décadas de 60 e 70, ocasionando uma idéia desvalorizada e negativa sobre o manuseio de qualquer teste psicológico elaborado a partir das medidas quantitativas. Assim, passaram a considerar

como único fator decisivo na avaliação psicológica a qualidade da avaliação clínica (WECHSLER e GUZZO, 1999).

No cenário internacional e mais recentemente no Brasil, é possível encontrar estudos que tem por finalidade discutir sobre a construção e processos do desenvolvimento de instrumentos psicológicos. OAKLAND (1999), ADÁNEZ (1999) e PASQUALI (1999) apresentam os passos para a construção de instrumentos psicológicos de forma detalhada e informam os leitores sobre vários problemas e elementos essenciais deste processo, visto que muitos passam despercebidos aos usuários, tais como a análise dos itens, o cuidado que se deve ter ao elaborar o manual do teste e a definição de construto a ser medido.

O termo “adaptação de teste”, segundo HAMBLETON (2005), é o mais apropriado, no entanto, muitos pesquisadores e estudiosos da área utilizam freqüentemente o termo “tradução de teste”. Para o autor o termo “adaptação” é mais amplo e reflete com maior intensidade a pratica de adaptar um teste para uma cultura e língua diferente.

HAMBLETON (2005) também salienta que adaptação de testes compreende importantes procedimentos e etapas como: 1- analisar se o teste adaptado para uma cultura e língua diferente, continua aferindo o mesmo construto ou não; 2- a seleção ou escolha de tradutores; 3- adaptação apropriada das palavras e termos traduzidos do idioma de origem; 4- constatar a sua correspondência na forma adaptada, dentre outras medidas de grande importância. Desta forma, a tradução de um teste envolve um longo processo de adaptação, pois os tradutores precisam conhecer e compreender detalhadamente conceitos e teorias sobre avaliação psicológica, o construto do teste e necessitam encontrar palavras e expressões adequadas culturalmente, psicologicamente e linguisticamente equivalentes. Assim, este procedimento vai muito além da simples realização de uma tradução literal do conteúdo do instrumento.

Segundo VALLERAND (1989), o passo inicial para começar a elaboração da primeira versão do instrumento em processo de adaptação é a

tradução do idioma original. Nessa etapa, o autor sugere a possibilidade de realizar a técnica de tradução tradicional e a técnica de tradução reversa.

O processo da tradução tradicional é o método mais utilizado, ou seja, de apenas um passo. É realizado por apenas uma pessoa fluente nos dois idiomas. Compreende de um procedimento simples, de fácil condução e de baixo custo. Muitas vezes a tradução é realizada pelo próprio pesquisador e\ou clínico. Assim, não é difícil entender que podem advir, ao menos com maior facilidade, vieses lingüísticos, psicológicos, culturais e de compreensão teórica e prática destes profissionais. Tais fatores podem causar pequenas (ou grandes) divergências entre as duas versões, original e traduzida. Não se garante que esse método deve ser literalmente evitado, pois existem alguns inventários, questionários e ou escalas que são muito simples (por exemplo, aqueles unidimensionais de no máximo cinco questões). Porém, essa técnica pode ser uma opção apropriada e aceitável, dependendo da compreensão teórica do construto e mesmo do bilingüismo do profissional. Neste sentido, se a finalidade for traduzir um instrumento de maior enredamento, com diversas questões (por exemplo, aqueles de características multidimensionais), esse procedimento não é a mais aconselhado, mesmo que se empregue um tradutor especializado para realizar o processo de tradução (CASSEPP-BORGES, BALBINOTTI e TEODORO, 2010).

Segundo WEEKS e BELFRAGE (2007) outras questões de grande seriedade envolvidas no processo de tradução de um instrumento compreendem as diferenças de enfoques culturais que não são necessariamente problemas de tradução. A presença de itens, por exemplo, que apreciem um sistema educacional peculiar de um país pode dificultar o processo de tradução para o idioma que se deseja. Diferenças de amplitude, como o fato de que esportes universitários e habilidades musicais compreendem maior importância na cultura norte-americana do que na brasileira, possivelmente irão ocorrer problemas nas respostas. O pesquisador deve ser cauteloso e atentar-se ao fato ainda na fase de tradução e adaptação do instrumento (BALBINOTTI e ORTIZ, 2007). A incongruência lingüística ou o

emprego de diferentes sinônimos para traduzir uma mesma palavra deve ser evitada.

PASQUALI (2010) aponta que outra dificuldade, gerada principalmente pela pretensão de encontrar uma palavra perfeitamente compatível com a versão original, está no uso de um nível muito avançado de linguagem, que pode tornar os instrumentos incompreensíveis para determinadas populações (por exemplo, crianças). Este mesmo autor ressalta que o item deve ser compreendido também pelo extrato mais baixo da população alvo (aquele, muitas vezes, com menores habilidades). Se esta parcela compreender o item, parte-se do pressuposto que o extrato mais elevado da população também irá entender. Ao mesmo tempo, o item não pode ser simples demais, pois dessa maneira os participantes com maiores capacidades da população alvo irão ridicularizar o instrumento. O pesquisador deve ter consciência de que itens incompreensíveis são variáveis intervenientes à pesquisa. Portanto, WITTER (1992) adverte que os tradutores mais preconizados são aqueles que, além da habilidade e competência nos dois idiomas em questão, possuem conhecimentos como profissionais da área do instrumento.

MUNIZ, HAMBLETON e XING (2001) ressaltam para um crescimento significativo do número de testes traduzidos e adaptados para outras culturas nas últimas décadas, e vale advertir que a adaptação de testes abrange um grande desafio. Para tais procedimentos, desafios e dificuldades devem ser enfrentados na intenção de garantir que os instrumentos psicológicos acatem aos padrões científicos, imprescindíveis para diferentes ambientes culturais.

Todos os testes ou instrumentos derivados de diferentes culturas e repertórios lingüísticos estão sujeitos a falhas na adaptação, sendo estas verbais ou não. Os testes que envolvem itens verbais apresentam maiores dificuldades, pois alguns itens podem conter vieses para um determinado contexto cultural e educacional, não podendo ser avaliados como representantes aos construtos dos testes originais (VJIVER e LEUNG, 2000). No entanto, aspectos sócio-culturais e provindos do contexto educacional possuem um grande impacto no nível de desempenho dos avaliados em

instrumentos que empregam itens verbais, ressaltando as diferenças na escolarização e nos currículos acadêmicos (HAMBLETON, 2005).

Portanto, tais considerações demonstram os desafios nas adaptações de testes. No Brasil, por exemplo, predominava o hábito de somente traduzir os testes provindos de outras culturas, o que teve como conseqüência uma ampla carência de instrumentos psicológicos validados e padronizados para a população brasileira. Porém, em 2003, houve uma decisão do Conselho Federal de Psicologia, proibindo o uso de instrumentos psicológicos que não possuíssem pesquisas apresentando sua validade, precisão e normalização para este país. Assim, em 2001, o CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA publicou uma resolução (RESOLUÇÃO CFP nº 25/2001) que regulamenta a construção, comercialização e o uso dos instrumentos psicológicos, atribuindo aos testes psicológicos procedimento de avaliação de uso exclusivo do psicólogo. Neste sentido, um novo contexto no campo da avaliação Psicológica começou a se expandir, suscitando uma série de medidas apresentadas pelo CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA que resultou na avaliação de todos os instrumentos psicológicos existentes e em uso no Brasil. Tal procedimento teve como resultado a elaboração de uma listagem com o nome dos testes que consentem aos pré-requisitos estabelecidos pelo CFP.

Segundo MERENDA (2005), a área da avaliação psicológica tem sido repleto de muitas práticas inadequadas e com sérias implicações. Psicólogos e profissionais de diferentes áreas, em geral, têm falhado em compreender e reconhecer a seriedade dos problemas suscitados pelo manuseio inadequado dos instrumentos. Uma das práticas mais arriscadas e inconvenientes no campo avaliação psicológica, no decorrer do último século e que persiste até os dias atuais, é o transporte impróprio de instrumentos de medição de uma cultura para outra. Muitas vezes, a aplicação de um teste numa cultura diferente, se finaliza apenas com a tradução literal do mesmo, desconhecendo os fatores de interferência cultural e lingüístico.

HAMBLETON (2005) e MERENDA (1993) afirmam que, ainda que a tradução de um teste possa ser desenvolvida através de diferentes técnicas e processos, muitos profissionais realizam uma prática equivocada, a de fazerem

uso das tabelas normativas originais do teste como suporte de correção e interpretação. Neste sentido, adaptar o conteúdo de um teste para uma cultura diferente, refazer os estudos de validade, atestar o construto medido e preparar as tabelas normativas relativas aquela cultura, são os princípios fundamentais exigidos na adaptação de um teste segundo as diretrizes do *American Educational Research Association* (AERA), *American Psycological Association* (APA), *e National Council on Measurement in Education* (NCME) (1999). Tais diretrizes também fornecem indicações de cuidado para psicólogos e especialistas da avaliação psicológica ao selecionar, desenvolver, administrar e utilizar testes psicológicos e educacionais.

Dentre os critérios na construção, validação e utilização de testes, três são especialmente relevantes; 1- Quando um usuário de teste faz uma modificação substancial no formato do teste, modo de administração, instruções, linguagem ou conteúdo, o usuário deve revalidar o uso do teste para as condições alteradas ou por uma lógica de apoio a alegação de que uma validação adicional não é necessária ou possível; 2- Quando um teste é traduzido de uma língua ou dialeto para outra, sua confiabilidade e validade para as utilizações pretendidas nos grupos lingüísticos a serem testadas devem ser estabelecidos; 3- Quando se pretende que as duas versões de testes, nas duas línguas, sejam comparadas, as provas de comparabilidade dos testes devem ser relatadas.

HAMBLETON (2005) assegura que elaborar equivalência envolve, tanto a equivalência conceitual, bem como a equivalência na forma como o construto medido pelo teste é trabalhado em cada idioma ou em diferentes contextos culturais. Definir o construto equivalente existente entre as diferentes culturas em estudo, é considerado um pré-requisito para realizar qualquer comparação de possíveis influencias lingüísticas ou culturais.

A avaliação e interpretação dos resultados transculturais não pode se limitar a contexto restrito, de apenas tradução ou adaptação do teste. Tal procedimento deve ser analisado para todas as partes do processo de avaliação, incluindo o construto equivalente, a administração do teste, o formato dos itens, e a influência da velocidade no desempenho do avaliado (VIJVER e

LEUNG, 2000). A construção de um teste válido demanda múltiplos procedimentos, que devem ser aplicados seqüencialmente em diversos estágios do desenvolvimento do teste (ANASTASI e URBINA, 2000).

Portanto, o campo da avaliação psicológica tem representado uma das áreas de maior reconhecimento na psicologia. A elaboração de novos estudos que visem à construção e\ou adaptação de testes validados, padronizados e concisos ao que se pretende avaliar são de extrema relevância para um crescimento ainda maior. Um exemplo característico seria com relação à Escala de Inteligência Wechsler para crianças - WISC-III (WECHSLER, 1949/2002), desenvolvida pelo norte-americano David Wechsler em 1949. Este instrumento, que tem por finalidade avaliar habilidades intelectuais, foi adaptado e validado para uso no Brasil por NASCIMENTO e FIGUEIREDO (2003) e, atualmente, é considerado uma das mais importantes baterias de avaliação cognitiva utilizado por psicólogos brasileiros. Contudo, em um estudo realizado por SCHELINI e WECHSLER (2002) foi possível identificar inadequação na adaptação do conteúdo de vários itens dos testes verbais do WISC-III para a nossa realidade depois de terem submetido os mesmos à avaliação de professores do Ensino Médio e Fundamental.

Autores como CATTELL (1971), HORN (1985) e CARROLL (1993), afirmaram que a utilização de itens verbais em instrumentos de avaliação psicológica é uma importante medida do desenvolvimento da linguagem e da utilização do léxico, caracterizando como partes essenciais do funcionamento cognitivo. Desta forma, itens de natureza verbal devem ser adicionados na avaliação cognitiva, pois refletem o conhecimento e o emprego da linguagem, e, especialmente, porque estão diretamente relacionados às dificuldades de aprendizagem durante a infância e adolescência (HAMBLETON e JONG, 2003; OAKLAND e LANE, 2003).

No Brasil, atualmente, de acordo com CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP/SATEPSI, 2010) existem, aproximadamente, 31 instrumentos de avaliação das habilidades cognitivas aprovados e publicados por diferentes editoras para uso exclusivo dos psicólogos. Dentre estes testes podemos destacar a Escala de Maturidade Mental Colúmbia; Escala de

Inteligência Wechsler para crianças - WISC-III; Escala de Inteligência Wechsler para adultos WAIS; R-1 e R-2 - Testes não verbais de Inteligência para crianças e adultos; BPR-5 (Bateria de Provas de Raciocínio Forma A-B); DFH-Desenho da Figura Humana; Matrizes Progressivas e Coloridas de Raven; G-36 e G38 Testes não verbais de inteligência; HTM – Teste de Habilidade Mental; TIG-NV – Teste de Inteligência Geral Não Verbal; TNV-Teste de Memória Visual; TMVR – Teste de Memória Visual de Rostos "Adaptação Brasileira"; Teste de Raciocínio Analógico Dedutivo; Teste Não Verbal de inteligência Geral BETA-III (Subtestes de Raciocínio Matricial e Códigos); TNVRI – Teste Não Verbal de Raciocínio para Crianças; TONI-III – Teste de Inteligência Não Verbal: Uma medida de habilidade cognitiva independente da linguagem; V-47 Teste Verbal de Inteligência e outros.

No entanto, em perspectivas internacionais, dentre os instrumentos mais empregados na avaliação intelectual infantil, segundo FLANAGAN e HARRISON (2005), destacam-se os seguintes testes: WISC-IV (Wechsler, 1949/2003) e a Bateria de Habilidades Cognitivas Woodcock-Johnson-III - WJ – III (WOODCOCK, MCGREW e MATHER, 2001).

Segundo WECHSLER, VENDRAMINI e SCHELINI (2007) a adaptação e validação completa da Bateria WJ-III para a população brasileira poderia auxiliar na compreensão do funcionamento das habilidades intelectuais de jovens e crianças. Estudos de padronização e normatização poderão contribuir significativamente na melhoria da atuação dos psicólogos que trabalham no campo da avaliação psicológica, favorecendo a elaboração de diagnósticos amparados em instrumentos cientificamente comprovados.

A BATERIA DE HABILIDADES COGNITIVAS WOODCOCK-JOHNSON-III

A Bateria de Habilidades Cognitivas Woodcock-Johnson-III – WJ-III (WOODCOCK, MCGREW e MATHER, 2001) foi padronizada nos Estados Unidos e considerada o instrumento mais apropriado e completo para elucidar e mensurar o funcionamento intelectual cognitivo, assim como seu

desenvolvimento (MUÑOZ e WOODCOCK, 2005). Sua construção teve como fundamentação teórica o modelo CHC de Cattell-Horn-Carroll, considerado pelos como sendo o mais adequado modelo para compreender o funcionamento intelectual. Sua versão original é em inglês e já foi traduzida para o espanhol. A versão original da WJ-III é composta por 20 subtestes, sendo de 1 à 10 da versão padrão e 11 à 20 da ampliada.

Atualmente, a WJ-III versão padrão, passou por estudos de validação para a população brasileira pelo Laboratório de Avaliação e Medidas em Psicologia – LAMP da PUC-Campinas. Portanto, na perspectiva de favorecer o crescimento na área da Avaliação das Habilidades Cognitivas no Brasil, o presente estudo de tem por objetivo descrever os procedimentos de adaptação dos subtestes 11 à 20, verbais e não verbais, da Bateria de Habilidades Cognitivas Woodcock- Johnson – III versão Ampliada.

A Bateria WJ-III versão Ampliada (WJ-III-A), composta por 10 subtestes, avalia as Habilidade Intelectuais gerais. De acordo com as categorias cognitivas, a bateria mensura as seguintes habilidades:

1-Habilidade Verbal;

2-Habilidade para Pensar;

3-Eficiência Cognitiva.

Já com relação aos fatores de C-H-C, a WJ-III-A avalia: 1-Conhecimento e Compreensão (Gc); 2-Recuperação a Longo Prazo (Glr); 3-Percepção Viso-Espacial (Gv); 4-Processamento Auditivo (Ga); 5-Raciocínio Fluido (Gf); 6-Velocidade de Processamento (Gs); 7-Memória Curto Prazo (Gsm). E por ultimo, às avaliações clínicas que a WJ-III-A abrange: 1-Atenção; 2-Fluência Cognitiva; 3-Processos de Execução. Na Tabela 1 podemos observar a distribuição dos subtestes da WJ-III versão Padrão e Ampliada segundo o enfoque teórico de C-H-C.

Tabela 1 – Distribuição dos subtestes da WJ-III versão Padrão e Ampliada segundo a teoria de C-H-C.

Fatores C-H-C	**WJ-III Testes de Habilidades Cognitivas**	
	Bateria WJ-III Padrão	***Bateria WJ-III Ampliada***
Conhecimento e Compreensão (Gc)	Teste 1: Compreensão Verbal	Teste 11: Informações Gerais
Recuperação a Longo Prazo (Glr)	Teste 2: Aprendizagem Visual-Auditiva Teste 10: Aprendizagem Visual-Auditiva Adiada	Teste 12: Fluência de Recuperação
Percepção Viso-Espacial (Gv)	Teste 3: Relações Espaciais	Teste 13: Memória para Figuras Teste 19: Planejamento
Processamento Auditivo (Ga)	Teste 4: Combinação de sons Teste 8: Palavras Incompletas	Teste 14: Atenção Auditiva
Raciocínio Fluido (Gf)	Teste 5: Formação de Conceitos	Teste 15: Análise e Síntese Teste 19: Planejamento
Velocidade de Processamento (Gs)	Teste 6: Emparelhamento Visual	Teste 16: Rapidez de Decisão Teste 18: Rapidez na Nomeação de Figuras Teste 20: Cancelamento de Pares.
Memória Curto Prazo (Gsm)	Teste 7: Números Invertidos Teste 9: Memória de Trabalho Auditiva	Teste 17: Memória para Palavras

A *Bateria de Habilidades Cognitivas Woodcock- Johnson-III versão Ampliada* é recomendada para casos de re-testagem, ou quando existe a necessidade de uma maior compreensão do sujeito em uma área específica, como por exemplo, as funções executivas cerebrais (WOODCOCK, MCGREW e MATHER, 2001). Este instrumento compreende de dez subtestes que abrangem áreas específicas segundo a teoria de C-H-C. A apresentação dos dez subtestes da versão ampliada e seus respectivos objetivos são:

a) Teste 11- Informações Gerais (Gc): Avalia aspectos do conhecimento e compreensão. Especificamente, o teste avalia a profundidade do conhecimento verbal geral. Este teste é composto por dois subtestes. No primeiro subteste, é perguntado ao avaliado “Onde é possível encontrar... (um objeto)”. No segundo subteste, é perguntado ao avaliado “O que você faria com... (um objeto)”. Os itens iniciais envolvem objetos que aparecem geralmente no ambiente de uma pessoa. Os itens se tornam cada vez mais complexos quando os objetos questionados se tornam cada vez mais incomum.

b) Teste 12- Fluência de Recuperação (Glr): Avalia a fluência na recuperação a longo prazo. Este teste mede a fluência de recuperação a partir do conhecimento armazenado. O avaliado é obrigado a nomear possíveis exemplos de uma determinada categoria dentro de um período de tempo de 1 minuto. A tarefa consiste em três categorias diferentes: coisas de comer ou beber, nomes de pessoas e posteriormente de animais (tipos diferentes). Carroll (1993) chama esta capacidade de fluência ideacional.

c) Teste 13- Memória para Figuras (Gv): Avalia a memória visual de objetos ou imagens, um aspecto do pensamento viso-espacial. A tarefa do avaliado é o reconhecimento de um subconjunto de imagens anteriormente apresentadas dentro de um campo com imagens pertencentes a uma mesma família. Para eliminar a mediação verbal como uma estratégia de memória, as variedades do mesmo tipo de objetos são utilizados como estímulos e distrações para cada item diferente. Exemplo: várias bacias ou janelas. A dificuldade dos itens aumenta conforme o número de fotos no conjunto de estímulos também aumenta.

d) Teste 14- Atenção Auditiva (Ga) – avalia a discriminação de som e a capacidade de superar os efeitos de distorção ou mascaramento auditivo na compreensão da linguagem oral. Esta avaliação envolve a capacidade de processamento auditivo exigindo do avaliado atenção seletiva. O avaliado ouve uma palavra, ao visualizar quatro imagens, e é solicitado a apontar para a imagem que corresponde à palavra falada. A dificuldade de executar a tarefa aumenta de duas formas: as discriminações de som ficam cada vez mais difíceis e a intensidade do ruído de fundo aumenta com o avanço dos itens.

e) Teste 15- Análise e Síntese (Gf) – É um teste de raciocínio fluido. Especificamente, o teste mede o raciocínio geral seqüencial dedutivo e a habilidade de pensar. O teste apresenta uma tarefa de controle de aprendizagem e é projetado para medir a capacidade de raciocinar e tirar conclusões a partir de condições apresentadas. As instruções sobre como realizar um procedimento mais complexo, são apresentadas ao avaliado antes de iniciar a resolução. Com exceção dos outros subtestes, é passado ao avaliado um feedback imediato (sinal com a cabeça de positivo ou negativo)

sobre o acerto ou não de cada resposta antes de um novo item ser apresentado. Embora não seja apresentado diretamente ao avaliado, vale ressaltar que, o teste contém algumas tarefas que envolvem a aprendizagem de pequenos sistemas de matemática e alguns recursos ligados a utilização de fórmulas simbólicas.

f) Teste 16- Velocidade de Decisão (Gs) – Avalia aspectos da velocidade de processamento e a capacidade de tomar, rapidamente, decisões conceitualmente corretas. Velocidade de Decisão é um teste de eficiência cognitiva que mede a velocidade de processamento para conceitos simples. Será apresentado ao avaliado um conjunto de imagens e ele deverá, rapidamente, marcar as duas imagens que são conceitualmente semelhantes. Este teste tem um tempo limite de três minutos.

g) Teste 17- Memória para Palavras (Gsm) – Avalia a memória de curto prazo através da memória auditiva. Neste teste, o avaliado é convidado a repetir na seqüência correta as listas de palavras não relacionadas entre si.

h) Teste 18- Rapidez na Identificação de Figuras (Fluidez Cognitiva) – Velocidade de nomeação é um teste de fluência cognitiva que fornece informações sobre a velocidade de processamento. Este teste mede a capacidade e facilidade de nomeação, especificamente, a velocidade de recuperação direta da informação por meio do conhecimento adquirido. Este teste tem 2 minutos como tempo limite.

i) Teste 19- Planejamento (Processos de Execução) – É um teste de processamento executivo. Especificamente, avalia o controle de processos mentais envolvidos na determinação, seleção e soluções de aplicação para problemas utilizando a premeditação. O teste Planejamento envolve uma tarefa complexa que se baseia no raciocínio fluido e nas habilidades de processamento visual (em particular a digitalização espacial). Neste teste, o sujeito é convidado a seguir um padrão, sem retirar o lápis do papel ou refazer as linhas já traçadas.

j) Teste 20- Cancelamento de Pares (Atenção e Processos de Execução) – Este teste fornece informações sobre o processamento executivo, atenção\concentração e velocidade de processamento. Sendo um teste de processamento executivo, Cancelamento de Pares fornece informações sobre o controle de interferências. Como medida de atenção\concentração, fornece informações sobre atenção sustentada, pois exige do avaliado a capacidade de permanecer na tarefa de forma vigilante. Como o teste é cronometrado, Cancelamento de Pares também fornece informações sobre a capacidade de executar uma tarefa cognitiva simples sob a pressão do tempo. Em um período de 3 minutos como tempo limite, o avaliado é solicitado a localizar e marcar um padrão repetido o mais rapidamente possível.

PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DO INSTRUMENTO

A primeira etapa de adaptação da bateria foi à tradução dos subtestes (11 a 20) da versão ampliada do instrumento de avaliação cognitiva Woodcock-Johnson-III. A tradução foi realizada por dois profissionais, um professor de inglês nativo e um psicólogo com conhecimentos avançados em inglês e psicometria. Com as duas traduções em mãos, foi realizada a comparação e adequação dos termos de acordo com o propósito de cada subteste. Após a tradução foi necessário uma apreciação da bateria por quatro juízes com conhecimentos na área de avaliação cognitiva. Tal procedimento resultou na substituição de alguns termos, e novos procedimentos que facilitariam a aplicação do instrumento. Também foram realizados ajustes nas instruções de aplicação, a fim de diminuir a possibilidade de dúvidas sobre a administração de cada subteste.

Com relação aos subtestes 11 – Conhecimentos Gerais (Gc), 14 – Atenção Auditiva (Ga) e 17- Memória para Palavras (Gsm) foi necessário realizar uma adaptação dos itens, pois muitos vocábulos, com a tradução para o português, não mantinham o mesmo propósito do subteste, alterando o construto. No subteste 11 – Conhecimentos gerais (Gc), os itens foram retirados da versão inglês e espanhol da bateria WJ-III Ampliada. Foram 42

itens da versão americana e 6 do espanhol. Também foram adicionados 3 itens retirados de livros didáticos brasileiros do ensino fundamental e médio. Já o subteste 14, foi necessário passar por dois profissionais fonoaudiólogos. As palavras que compõem este subteste são todas dissílabas e com sons semelhantes; Ex: Alça, balsa, calça, valsa. Com a tradução da versão em inglês e espanhol, perdiam-se os sons das palavras, alterando a pronuncia, e muitas vezes uma palavra dissílaba representa para nossa língua uma palavra trissílaba ou polissílaba. Contudo, foi necessário um trabalho intenso junto os profissionais fonoaudiólogos para a elaboração de 56 vocábulos dissílabos, divididos em grupos silábicos de sons semelhantes. Em seguida, elaborado as palavras, foi necessário a criação de 56 figuras que representassem cada vocábulo elaborado. Neste sentido, foi solicitada a ajuda de um técnico em desenho para representar figuralmente cada vocábulo. Posteriormente, foi preciso procurar um estúdio de gravação para preparar o áudio e adicionar os ruídos em segundo plano. Assim, todos os itens e a gravação do áudio, foram elaborados sob a supervisão fonoaudiológica. A adaptação do subteste 14 foi realizada preservando, ao máximo, a estrutura e a proposta inicial, com rimas entre os vocábulos dissílabos agrupados. Ressalto também que todas as palavras da versão americana eram monossílabas e no processo de adaptação para a realidade brasileira, foi necessário a criação de vocábulos dissílabos.

Já o subteste 17, Memória para Palavras, também passou por orientações fonoaudiológicas, pois o teste foi construído com palavras monossílabas e dissílabas. Assim, com o processo de tradução esta organização foi alterada. Foi necessário estudar novas palavras dentro da formatação original do teste para compor os itens. Ressalto, neste processo de adaptação, que o idioma Inglês é muito rico em palavras monossílabas, diferente do Português. Neste sentido, os vocábulos na versão brasileira foram transformados em dissílabos.

Com a bateria traduzida e adaptada, foi necessário realizar a aplicação em uma amostra piloto de 5 crianças. Tais participantes foram selecionados aleatoriamente numa escola pública do interior do estado de São Paulo. As

avaliações foram realizadas após a autorização da Diretora do colégio e a assinatura do Termo de Autorização pelos pais ou responsáveis. Tais avaliações tiveram por finalidades avaliar as condições físicas e práticas de aplicação do instrumento, possibilitando possíveis reajustes antes de iniciar os estudos de validação.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os instrumentos psicológicos são utilizados em processos de avaliação psicóloga e, no Brasil, são de uso exclusivo dos profissionais da psicologia. O desenvolvimento de estudos e pesquisas que comprovem suas propriedades psicométricas e que evidenciam a confiabilidade de construto são de extrema relevância para verificar a qualidade e a aplicabilidade destes no contexto cultural brasileiro.

A construção de instrumentos de avaliação psicológica não envolve procedimentos rápidos e fáceis, pois são amplos e diversos os cuidados indispensáveis e necessários para uma realização aprimorada, consistente e com critérios amplamente definidos sob o enfoque científico. Uma avaliação, seja esta psicológica ou de outra abordagem, demanda dados precisos, confiáveis e fidedignos, e para isto há a necessidade de utilizar-se materiais que forneçam informações seguras e de base científica. Instrumentos ausentes de estudos de qualidade, adaptação e de precisão estão presentes no mercado profissional brasileiro e têm sido utilizados descuidadosamente infringindo as normas vigentes. No entanto, a diminuição no uso de testes e instrumentos psicológicos, pode ser compreendida por diversos fatores, entre eles, o baixo conhecimento e controle dos instrumentos, o que de certa forma, relaciona-se diretamente aos problemas encontrados na adaptação, construção, validação, normatização e precisão dos mesmos (ALMEIDA, 1999; URBINA, 2007; CHIODI e WECHSLER, 2009).

Neste sentido, a realização de estudos que tem por finalidade a adaptação, validação, normatização e precisão da Bateria Woodcock-Johnsosn-III versão ampliada vão proporcionar um enriquecimento ainda maior

nas possibilidades de instrumentos brasileiros para avaliação intelectual e auxiliar profissionais para um diagnóstico clínico mais detalhado e preciso sobre as dificuldades e distúrbios escolares.

REFERENCIAS

ADÁNEZ, G.P. Procedimientos de construcción y análisis de tests psicométricos. Em S.M. Wechsler & R.S.L. Guzzo. (Orgs.). Avaliação Psicológica: perspectiva internacional (pp.57-100). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ALMEIDA, L.S. Avaliação Psicológica: exigências e desenvolvimento nos seus métodos. Em S.M. Wechsler & R.S.L. Guzzo. (Orgs.). Avaliação Psicológica: perspectiva internacional (pp. 41-55). São Paulo: Casa do Psicólogo,1999.

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, AMERICAN PSYCOLOGICAL ASSOCIATION, E NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. Standards for Educational and Psychological Testing. Washington, DC: American Educational Research Association,1999.

ANASTASI, A. & URBINA, S. Testagem psicológica. 7a. edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BALBINOTTI, M.A.A. & ORTIZ, A. Tradução e cálculo de Validade de Conteúdo do Inventário de Desenvolvimento de carreira de Atletas. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil, 2007.

CARROLL, J.B. Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. New York: Cambridge University Press, 1993.

CASSEPP-BORGES, V., BALBINOTTI, M.A.A. & TEODORO, M.L.M. Tradução e Validação: Uma Proposta para a Adaptação de Instrumentos. Em: PASQUALI, L. Instrumentação Psicológica: Fundamentos e Práticas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CATTELL, R.B. Abilities: Their structure, growth and action. Boston: Houghton Mifflin, 1971.

CFP / SATEPSI. Lista de testes aprovados. Brasília: CFP / SATEPSI - Sistema de Avaliação dos Testes Psicológicos, 2010.

CHIODI, M.G. & WECHSLER, S.M. Avaliação Psicológica: Contribuições brasileiras. Boletim Academia Paulista de Psicologia, 2(8), p.197-210, 2008.

CHIODI, M.G. & WECHSLER, S.M. Escala de Inteligência WISC-III e Bateria de habilidades Cognitivas Woodcock Johnson-III: comparação de instrumentos. Avaliação Psicológica, 8(3), p.313-324, 2009.

FLANAGAN, D. W. & HARRISON, P.L. (2005). Contemporary intellectual assessment: theories, tests and issues (2a ed). (Orgs.). New York: The Guilford Press, 2005.

HAMBLETON, R. K. Issues, designs and technical guidelines for adapting tests in multiple languages and cultures. In R. C. HAMBLETON, R. K., MERENDA, P. F. & SPIELBERG, C. D (Eds.), Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment (pp. 3-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

HAMBLETON, R. K. & JONG, J. Advances in translating and adapting educational and psychological tests. Language Testing*, 20(2),* 127-240, 2003.

HORN, J. L. Remodeling old models of intelligence. In B. Woldman (Ed.), Handbook of intelligence (pp. 267-300). New York: Wiley & Sons, 1985.

MERENDA, P. F. Cross-Cultural Adaptation of Educational and Psychological Testing.In R. C. HAMBLETON, R. K., MERENDA, P. F., & SPIELBERG, C. D (Eds.), Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment *(pp.321-342)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

MERENDA, P.F. Cross-cultural current and future issues in psychological testing. International Journal of group Tensions, 23, 115-132, 1993.

MUNIZ, J., HAMBLETON, R. K. & XING, D. Small sample studies to detect flaw in item translations. International Journal of Testing*, 1,* 115-135, 2001.

MUÑOZ-SANDOVAL, A. & WOODCOCK, R. W. Bateria Woodcock-Muñoz III: Pruebas de habilidad cognitiva/ Bateria Woodcock-Muñoz III: Pruebas de aprovechamiento. Em S.M. WECHSLER E R.S.L. GUZZO (Orgs.). Avaliação Psicológica: perspectiva internacional (pp. 327-366). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

NASCIMENTO, E. & FIGUEIREDO, V.L.M. A terceira edição das escalas Wechsler de inteligência. Em R. PRIMI (Org.). Temas em Avaliação Psicológica (pp. 61-79). IDB/IBAP: Campinas, 2003

OAKLAND, T. Developing standardized tests. Em S.M. WECHSLER, & R.S.L. GUZZO. Avaliação Psicológica: perspectiva internacional (pp. 101-118). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

OAKLAND, T. & LANE, H. B. Language, reading and readability formulas: Implications for developing and adapting tests. International Journal of Testing*, 4(3),* 239-252, 2003.

PASQUALI, L. Histórico dos Instrumentos Psicológicos. Em: L. Pasquali (org.), Instrumentos Psicológicos: manual prático de avaliação. Brasília DF: LabPAM/IBAP,1999.

PASQUALI, L. Instrumentação Psicológica: Fundamentos e Práticas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SCHELINI, P. W. & WECHSLER, S. WISC III- um estudo de adaptação dos subtestes verbais . Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 12 (2), 103-121, 2002.

URBINA, S. Fundamentos da Testagem Psicológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

URBINA, S. (2007). Fundamentos da Testagem Psicológica. Porto Alegre: Artes Médicas.

VALLERAND, R.J. Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherché en langue française. Psychologie Canadienne, 30, p.662-680, 1989.

VIJVER, F.J.R. & LEUNG, K. Methodological issues in psycological research on cultura. Journal of Cross Cultural Psychology*, 31,* 33-51, 2000.

WECHSLER, D. WISC-III. Escala de inteligência para crianças. (V. L. Figueiredo, Trad.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002 (Original publicado em 1949).

WECHSLER, S. M. & GUZZO, R. S.L. Avaliação Psicológica: perspectiva internacional. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

WECHSLER, S.M., VENDRAMINI, C. M. V. & SCHELINI, P.W. Adaptação brasileira dos testes verbais da Bateria Woodcock- Johnson III. Revista Interamericana de Psicologia, 41 (3), 285-294, 2007.

WEEKS, A. & BELFRAGE, J. Issues, challenges, and solutions in translating study instruments. Evaluation Review, 31(2), p.153-165, 2007.

WITTER, G.P. Tradução e Psicologia: perspectiva de pesquisa. Estudo de Psicologia, 9(1), 105-113, 1992.

WOODCOCK, R.W., MCGREW, K. S., & MATHER, N. Woodcock-Johnson III: Tests of cognitive abilities. Itasca, IL: Riverside Publishing, 2001.

DOTAÇÃO E TALENTO: NOMEAÇÃO POR PROFESSORES E PARES[7]

Gifted and talent: appointment of teachers and peers

FARIAS, Eliana Santos de[8]
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

WECHSLER, Amanda
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

WECHSLER, Solange Múglia
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

RESUMO: Uma das características que marca a realidade brasileira acerca do atendimento aos alunos dotados e talentosos (D&T), seja para identificação ou mesmo para desenvolvimento é no mínimo, de negligência. O desmazelo é tamanho que o Censo Escolar aponta que somente 2.006 alunos foram identificados como superdotados no ano de 2004 e, 2.769 em 2005 alunos. Este número não corresponde nem a 0,005% dos quarenta e três milhões de estudantes matriculados no ensino fundamental e médio do país. De outro modo, é sabido não temos ainda um instrumento psicológico padronizado e validado, a disposição dos psicólogos escolares e, especificamente direcionado para a identificação desta população no Brasil. Ainda assim, sabe-se que neste processo de identificação o papel do professor na nomeação bem como a utilização de outras estratégias é fundamental. Ancorados numa perspectiva de trabalho em que o olhar volta-se para a formação de professores, o presente estudo tem por finalidade, *a priori*, identificar na percepção de seus professores e alunos, os possíveis alunos dotados e talentosos. Assim sendo, amparados na utilização de um instrumento (do tipo lista), de própria autoria, que propôs avaliar três aspectos relacionados à D&T (criatividade, inteligência e psicomotricidade), notou-se que os professores identificaram como alunos D&T

[7] Texto publicado com o título "Dotação e Talento: nomeação por professores e pares", na modalidade de "trabalhos completos" nos ANAIS do 4º.Encontro Nacional do CONBRASD | 1º.Congresso Internacional sobre Altas Habilidades / Superdotação | 4º. Seminário sobre Altas Habilidades / Superdotação da UFPR (ISBN 978.85.63161.02.4). Estudo realizado pelo LAMP | PUC Campinas [Laboratório de Avaliação e Medidas em Psicologia - Programa de pós-graduação em Psicologia da PUC Campinas.

[8] Agradecemos a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro.

preponderantemente na área da inteligência (74%), do mesmo modo que os alunos do sexo masculino (74%), ao passo que as alunas atribuem a psicomotricidade (80%). Estes dados revelam o quanto ainda é necessário desvelar o mito que D&T só é possível diante de um desempenho cognitivo elevado, negligenciando aqueles que apresentam características em outras áreas do saber.

Palavras-chaves: Altas Habilidades; Avaliação Psicológica; Superdotação.

ABSTRACT: One characteristic that marks the Brazilian reality care about the gifted and talented students (D & T), whether for identification or even for development is at least negligence. The sloppiness is such that the School Census indicates that only 2,006 students were identified as gifted in 2004, and 2769 students in 2005. This number does not correspond either to 0.005% of the forty-three million students enrolled in elementary and secondary education in the country. Otherwise, we know we have not yet a standardized and validated psychological instrument, the provision of school psychologists and specifically directed to the identification of this population in Brazil. Still, it is known that this process of identifying the teacher's role in the appointment and the use of other strategies is essential. Anchored in a perspective of work that look back to the training of teachers, this study aims at a priori identify the perception of its teachers and students, potential students gifted and talented. Thus, supported the use of an instrument (list type) of own, which proposed to assess three aspects related to D & T (creativity, intelligence and psychomotor), it was noted that teachers identified as students D & T primarily in the area of intelligence (74%), so that the male students (74%), while the students attribute the psychomotor (80%). These data reveal how much is still needed to reveal the myth that D & T is only possible on a high cognitive performance, neglecting those with features in other areas of knowledge.

Keywords: High Skills, Psychological Evaluation; Giftedness.

INTRODUÇÃO

Considerado o contexto da Educação Especial, entendido como um seguimento de ensino que perpassa todos os níveis, assim como etapas e modalidades, onde estão alocados os alunos, ditos incluídos. Ainda, segundo o governo federal, neste montante de alunos de "inclusão", numa parcela de portadores de necessidades educacionais especiais, encontram-se os alunos com sobredotação assim como os que apresentam deficiência física e/ou mental, que num relatório da Secretaria de Educação Especial distribui nas categorias: baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, surdez, surda cegueira, deficiência múltipla, deficiência física, altas habilidades e superdotação, condutas típicas, autismo, deficiência mental, síndrome de *down* (SEE, 2006).

Quando do momento em que foi redigida a terceira versão de nossas Leis de Diretrizes e Base de Educação – LDB (1996) foi estimado como crianças superdotadas e talentosas igualmente aquelas que apresentam desempenho notável em capacidade de liderança, aptidão acadêmica específica, pensamento criador e produtivo, talento especial para as artes e capacidade psicomotora.

Assim, como a criança com deficiência, nos seus vários modos de expressão, verifica-se que crianças superdotadas têm direito a educação especial assim como as que apresentam deficiências. Por outro lado, apesar de alguns esforços de esferas públicas, na realidade o Censo Escolar aponta que somente 2006 alunos foram identificados como superdotados no ano de 2004 e, 2769 em 2005 alunos. Este número não corresponde nem a 0,005% dos quarenta e três milhões de estudantes matriculados no ensino fundamental e médio do país (BRASIL, 2006; FAPESP, 2006).

Já em um relatório da Secretaria de Educação Especial – SEE (2006) considerando os alunos matriculados (já identificados) foram 1.928, destes 93% em escolas públicas e 7% em instituições privadas, o que nos leva a ponderar ainda mais sobre a responsabilidade que recai "sobre os ombros" do sistema público de ensino quanto ao apoio educacional e social numa tentativa de garantir um desenvolvimento saudável destas crianças.

 ISSN 1679-8902

Da ampla gama de alunos sob o “guarda-chuva” da SEE, um total de 5.078 no ano de 2003 e 5.392 alunos em 2004 ingressou no ensino superior. Destes, os alunos superdotados somavam vinte em 2003 e 352 em 2004 e, ainda 331 nas instituições privadas (SEE, 2006).

Infelizmente algumas pessoas negligenciam esta população, por julgar absurdo direcionar verba e mão-de-obra adequadas para atender este público em específico quando existem tantos outros alunos sofrendo de distúrbios e deficiências diversas que também podem dificultar ou mesmo causar prejuízo no processo de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, por vezes este pensamento errôneo ecoa na sociedade, que apresentam alguns mitos ou idéias estereotipadas a respeito, como que o indivíduo superdotado tem condições próprias suficientes para dar conta de si, além de deixar uma carga exacerbada por conta da genética, ou mesmo são tidos como hiperativos e/ou bipolares e, medicados (MENDONÇA, 2006).

Num país em que não há tradição de investir em talentos acadêmicos, bem como não existe condições na rede pública de ensino e, ainda, mesmo as escolas particulares por vezes ficam perdidas em como atender e ajudar a desenvolver a capacidade específica de cada aluno. Estes estudantes, reféns de um ensino de baixa qualidade, sem apoio e orientação coerentes com suas necessidades, podem seguir por caminhos não virtuosos e acabarem como “gênios” do crime (MENDONÇA, 2006).

Ancorado numa perspectiva de trabalho em que o olhar volta-se para a formação de professores, o presente estudo tem por finalidade, *a priori*, identificar na percepção de seus professores e alunos, os possíveis alunos dotados e talentosos.

MÉTODO

Participantes

A amostra foi composta por 10 professores de ensino fundamental avaliaram 120 alunos de uma escola particular de Campinas/SP.

Instrumentos

Foi elaborada uma lista de verificação (*checklist*) com trinta e dois itens ilustrativos como indicadores de talento nas diversas áreas (inteligência, criatividade, motora e artística), com base na literatura.

***Procedimento*:**

Solicitou-se aos professores que anotassem a frente de cada item o nome de alunos para os quais estava lecionando naquele período. Caso não se lembrasse de nenhum aluno com aquelas características, que deixasse o item em branco. Ainda, compunha esta lista campos de preenchimento de identificação do professor, escola, disciplina lecionada e série, bem como mais três itens em aberto caso o mesmo julgasse haver outros talentos que não foram contemplados nesta lista.

Colaboradores

Foi solicitado a quatro juízes da área de psicologia escolar e com afinidades sobre o assunto, que analisassem a lista de características que indicam talentos nas áreas definidas a priori (inteligência, criatividade, motora e artística).

RESULTADOS

Diante da análise das respostas ofertadas pelos 4 juízes (análise de conteúdo), juntaram-se as áreas motoras e artísticas, denominando-as de psicomotricidade. Assim, consideraram-se a partir dos dados obtidos e analisados somente três áreas: criatividade, inteligência e psicomotricidade, conforme aparece na Tabela 1.

 ISSN 1679-8902

Tabela 1 – indicação de professores e alunos

Indicação de	Para	Inteligência %	Criatividade %	Psicomotor %
Professores	Alunos	74	66	46
	Alunas	70	45	50
Alunos	Alunos	74	66	60
	Alunas	66	64	80

Assim sendo, a indicação dos professores para alunos de sexo masculino teve maioria da área de inteligência (74%), em segundo lugar características relacionadas a criatividade (66%) e por último as características para psicomotricidade (46%).

De modo similar, as indicações dos professores para as alunas equiparam no item inteligência (70%), mas divergiram quanto à criatividade (45%) e psicomotricidade (50%).

Quanto a indicação dos alunos de modo geral, foram para alunos de sexo masculinos (inteligência 74%, criatividade 66%, psicomotricidade 60%) e, para alunos de sexo femininos (inteligência 66%, criatividade 64%, psicomotricidade 80%)

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notou-se que os professores identificaram como alunos D&T preponderantemente na área da inteligência (74%), do mesmo modo que os alunos do sexo masculino (74%), ao passo que as alunas atribuem a psicomotricidade (80%).

Na percepção dos professores, independente de considerarem o sexo dos alunos, ainda esta arraigada à questão da identificação de indicadores de D&T a questão da inteligência, quando sabemos que não é necessariamente uma verdade. No entanto é interessante considerar a percepção diferenciada de professores para com os alunos dependendo do sexo e, repensar em novos estudos até onde o sexo dos alunos interfere no trabalho de identificação destas características junto a professores.

De outro modo, estes dados ainda revelam o quanto ainda é necessário desvelar o mito que D&T só é possível diante de um desempenho cognitivo elevado, negligenciando aqueles que apresentam características em outras áreas do saber.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Brasília: autor, 1996.

FAPESP. Procuram-se superdotados. (Ed.120). Revista Pesquisa FAPESP online, 2006.

MENDONÇA, M. O que fazer com tanto talento? (ed.417). SP: Época: 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. (2006). Números da Educação Especial no Brasil. Brasília: SEE / Coordenação Geral de Planejamento.

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: ESPECIALIDADE COM VOCAÇÃO LIBERTÁRIA

Guidance Counselor: specialty with libertarian vocation

DINIZ, Rosa Virgínia Wanderley
Faculdade Max Planck

Resumo: Este artigo pretende apresentar as atribuições legais e pedagógicas do Orientador Educacional no Brasil, bem como, apontar as razões pelas quais tal especialista permanece apartado do espaço educacional sem desempenhar o seu papel com a necessária amplitude para o desenvolvimento da cidadania.

Palavras-chave: Orientador Educacional. Educação para cidadania.

Resumen: Este artículo intenta presentar las atribuciones legales y pedagógicas del Orientador Educacional en Brasil, además de, apuntar las razones por las cuales tal especialista sigue alejado del espacio educacional sin desempeñar su papel con la necesaria amplitud para el desarrollo de la ciudadanía.

Palabras-clave: Orientador Educacional. Educación para la ciudadanía.

Introdução

Um olhar abrupto para os espaços educacionais brasileiros deixará de captar um especialista de inegável importância à instrução técnica e formação integral dos alunos, o Orientador Educacional. Este pedagogo é descrito no rol de especialistas em educação pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) artigo 61, II, nos seguintes termos:

> Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em

> administração, planejamento, supervisão, inspeção e *orientação educacional*, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

Podendo, portanto, este 'trabalhador em educação' ser formado tanto a partir de diploma de graduação em pedagogia, com habilitação própria, quanto através de títulos de pós-graduação, como corrobora, ainda, o artigo 64, do instrumento normativo acima mencionado, como segue:

> A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e *orientação educacional* para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Sem orientação se boicota a cidadania

Apesar de listado legalmente, observa-se que o orientador educacional permanece negligenciado em grande parte da educação pública brasileira, conforme emblemático mapeamento realizado em 2006 por Pascoal, Honorato e Albuquerque, ou seja, após uma década da publicação da LDB que reafirmou sua existência.

Os dados da aludida pesquisa demonstram que este profissional está presente na rede pública em apenas 12 estados brasileiros, além de, também, representar minoria na educação privada, seja por seu desvio de função, seja por seu exíguo número.

Um pequeno retrospecto histórico nos vai dar um enfoque donde rotula o orientador educacional como sujeito que está à espreita das vocações, às vezes insuspeitas dos alunos, aplicando, em alguns casos, testes psicológicos, ou adstritos à observação dos alunos-problema na insólita tentativa de adequá-los.

Não. Este não é o único espaço. Não. Esta não é o único modo de ação possível. Um olhar mais acurado observará este profissional como alguém que poderá resgatar a identidade do aluno para com a escola, a partir de

estratégias que coletem informações sobre quem é este aluno, quais as suas inseguranças e anseios, não recaindo no psicologismo, repensando a educação como instrumento capaz de contrapor inseguranças a partir do ponto onde o aluno se percebe como sujeito construtor de sua própria história, e capaz de corresponder aos seus anseios sem que seja necessário aporte paternalista.

Este especialista, cuja função original, segundo a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.244/42), seria a orientação vocacional, ou seja, "cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha de sua profissão", amplia suas possibilidades educacionais quando o artigo 82 do aludido decreto determina, entre suas atribuições, orientação a uma prática escolar salutar e prazerosa que viabilize o aprendizado, ou, como segue:

> [...] cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos alunos, dos trabalhos escolares, buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares e velar para que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica.

Um breve recorte na descrição acima nos permite observar a importância do papel a ser desempenhado uma vez que 'velar para que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica', significa envidar esforços para possibilitar uma aprendizagem de qualidade observando todas as interferências que possam obstaculizar este percurso.

Assim, guiando no caminho do bom aprendizado, qualitativo não apenas no sentido técnico-funcional, mas, também, no sentido emancipatório, construindo um sujeito capaz de entender, exercer e reivindicar sua cidadania nos espaços sociais mais diversos.

O caráter político da prática pedagógica constitui, segundo Coelho (1988, p.38), o próprio ser do ato educativo, enquanto ato humano, inserido na luta concreta dos homens; não sendo, pois, isenta a prática da orientação educacional deste viés.

Para além, deve se considerar a necessidade de realizar esta observação das possíveis interferências ao aprendizado, como recomenda Millet (2002), não apenas no restrito espaço escolar, mas, também, no espaço extraescolar onde a educação e a cultura são transmitidas a cada gesto e cuja bagagem asperge diretamente no modo como o educando é capaz de interpretar o mundo.

Neste sentido, Coelho (1988, p. 36) atesta:

> A educação é perpassada de ponta-a-ponta por processos bem mais amplos e abrangentes: processos culturais, econômicos, sociais e políticos. Sendo a escola uma instituição da sociedade civil, nela se manifestam todos os conflitos, os antagonismos que constituem a existência desta.

Giacaglia e Penteado (2011) já mencionam que o ato de educar está absolutamente ligado ao ato de orientar um caminho, vez que, em suas origens, a primeira educação, qual seja, a informal e familiar, se dá no sentido de adequação aos costumes e culturas, moldando o caráter do sujeito de acordo com a sociedade a que ele pertence.

A formalização da educação, embora vise à instrução técnica, não tem o condão de retirar do espaço educacional toda e qualquer escala de valores sociais, sendo, na verdade, espaço de fomento de reflexão destes valores a partir de uma nova sociedade globalizada.

Podendo, pois, o orientador educacional ser o agente de provocação destas reflexões a partir de contextos e conflitos que tenha que compor, por exemplo, se considerarmos a peculiar tendência à heterogeneidade discente que surge não apenas nas escolas públicas, mas, também nos novos espaços universitários recortados por variadas classes sociais, faixas etárias, níveis de formação, bem como, infindáveis tipos de sonhos e aspirações depositados no esforço de estudar/aprender.

Neste ponto, chega-se a outra contenda, qual seja a completa inexistência da orientação educacional feita por especialistas dentro do espaço universitário baseada na crença de que os sujeitos que chegam aos cursos superiores já têm formado o seu caráter, já fizeram sua escolha por uma

profissão e não necessitam, em tese, ter seus caminhos guiados por alguma orientação.

Observa-se, neste raciocínio a estreiteza de percepção tanto no que diz respeito à necessidade de condução quanto ao papel desempenhado pelo profissional em questão.

Primeiro, pois, como já foi demonstrado, tal função tem amplas possibilidades, segundo porque o que se observa nos campus universitários é a condução feita através dos chamados 'adultos significativos', sejam estes representados por professores de disciplinas com os quais os alunos estabeleçam alguma afinidade ou confiança quanto às decisões profissionais, sejam por coordenadores pedagógicos que, quase sempre, acabam abarrotados de demandas que originalmente não lhe compeliria resolver.

Considerações Finais

A capacidade libertária desta função, que beira ao heroísmo quixotesco, e suas notórias ausências no espaço educacional nos remetem a uma reflexão sociopolítica, se haverá intenção ideológica neste hiato.

Pois talvez haja um sentido de político maquiavélico em boicotar a importância da orientação educacional na educação; uma razão basicamente ideológica, no sentido apontado por Chauí (2002, p.63) quando esclarece que:

> A noção de ideologia veio mostrar que as teorias e os sistemas filosóficos ou científicos, aparentemente rigorosos e verdadeiros, escondiam a realidade social, econômica e política, e que a razão, em lugar de ser a busca e o conhecimento da verdade, poderia ser um poderoso instrumento de dissimulação da realidade, a serviço da exploração e da dominação dos homens sobre seus semelhantes. A razão seria um instrumento da falsificação da realidade e de produção de ilusões pelas quais uma parte do gênero humano se deixa oprimir pela outra.

O discurso prioritário que há décadas acompanha os slogans de educação ressalta o paradoxo vivido pelos sujeitos cuja cidadania é subnutrida nos corredores escolares de instituições onde a educação é desrespeitada.

Sendo, de fato, inadmissível um espaço de cultura tratado como entulho onde a inspiração deveria emergir.

O que dizer da esperança de emergir deste aterro cultural o fomento a educadores estimulados e provocativos a construir consciências críticas?

Este especialista precisa resgatar sua função e atribuições, fomentar sua identidade educacional para que se possa, através do desenvolvimento de suas atividades, gerir e democratizar o espaço educacional, não apenas expandido de suas fronteiras, mas legitimando os espaços formais e não formais, onde o precioso complemento à educação escolar é alimentado.

Conforme Coelho (1988), o trabalho pedagógico, em virtude da própria contradição social contribui para a superação da divisão social e para a libertação das classes oprimidas não sendo, pois, a prática 'pedagógica neutra' como ingenuamente se supõe.

Favorecendo, desta forma, uma educação para a cidadania e a diversidade que são capazes de estruturar uma sociedade com arranjos culturais muito mais arrojados e complexos.

Referências

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

BRASIL, Presidência da República. **Decreto-Lei 4.244/42**, que regulamenta a Lei Orgânica do Ensino Secundário.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 72.846**, de 26 de setembro de 1973, que regulamenta a profissão de orientador educacional.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

COELHO, I. M. **A questão política do trabalho pedagógico.** in: BRANDÃO, C. R.(org.). O educador: vida e morte. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GIACACLIA, L. A. PENTEADO, W. M. A. **Orientação educacional na prática**. 6ª edição. São Paulo: CENGAGE Learning, 2011.

MILET, R. M. L. **Uma orientação que ultrapassa os muros da escola**. in: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais. 8ª. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

PASCOAL, M. HONORATO, E. C. ALBUQUERQUE, F. A. **O orientador educacional no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120, jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/06.pdf

DANÇA DE SALÃO E QUALIDADE DE VIDA DO IDOSO

Ballroom dancing and quality of life of elderly

OLIVEIRA, Rodrigo de
Faculdade Max Planck
Escola de Dança de Salão Rodrigo de Oliveira

RESUMO: Este trabalho propõe formas de uso das danças de salão como técnicas para um trabalho que busca a elevação da qualidade de vida do idoso, abrangendo o indivíduo na sua totalidade. Identificar os aspectos corporais que apresentam alterações benéficas ao indivíduo em processo de envelhecimento. As danças de salão, como uma atividade física alternativa, têm por objetivo propiciar aos indivíduos o aprimoramento de seu conhecimento sobre o próprio corpo. Essas experiências oferecem oportunidade para que as pessoas conheçam suas capacidades físicas e seus limites corporais.

Palavras-chave: Dança de Salão; qualidade de Vida; Envelhecimento.

ABSTRACT: This paper proposes ways to use the ballroom as techniques for a work that seeks to improve the quality of life of the elderly, including individuals in their entirety. Identifying factors that have bodily changes beneficial to the individual in the process of aging. The ballroom dancing, as an alternative physical activity, aim to provide individuals to improve their knowledge about their bodies. These experiences provide the opportunity for people to know their physical body and its limits.

Keywords: Ballroom Dancing, quality of life; Aging.

1. INTRODUÇÃO

As danças de salão aperfeiçoam qualidades tanto motoras, como cognitivas, entre elas: equilíbrio, sinestesia, flexibilidade, alongamento,

fortalecimento, relaxamento, coordenação motora e psico-motricidade. As danças de salão desenvolvem aspectos importantes como, por exemplo, a estimulação da participação do indivíduo, já que a dança sempre foi, desde o início dos tempos, um ótimo entretenimento. E o fato mais importante que não pode ser deixado de lado é que independente da classe, da raça, aptidão e constituição física, todos e quaisquer seres humanos são capazes de dançar.

Para que o homem evite a alienação é necessário, que tome consciência de seu próprio corpo, do movimento consciente e criativo, de suas possibilidades expressivas, do uso de seu espaço, do sentido do tempo e de sua relação com os demais. A forma como funciona a sociedade em que vivemos nos leva a ter uma visão fragmentada sobre tudo o que nos rodeia. A vida atual do homem nas grandes cidades, longe da natureza, de sentimentos e manifestações espontâneas, leva-o a massificação e o estereotipam.

As danças de salão podem nos proporcionar um conhecimento mais profundo de nossos corpos: seus limites, a beleza de seus movimentos, a alegria da expressão corporal. Cada passo é uma extensão de nosso corpo, pois transmite nossas sensações diante de alguma música, nossa reação está diretamente ligada à emoção que a música nos causa. Nosso corpo tende a se expressar mais lentamente em momentos em que estamos tristes, nossos movimentos parece que expandem a tristeza que sentimos para o ambiente em que estamos, por outro lado, quando estamos alegres, expressamos tal situação em movimentos alegres e descontraídos contagiando o ambiente e as pessoas que estão à nossa volta. (FREITAS, 1998).

Existem simples coisas que, se colocadas em prática, melhorariam nossas vidas e a das pessoas que nos cercam, pois nosso estado de espírito é transmitido a quem convive conosco. É importante frisar que devemos sempre nos ater ao ritmo da música e às características peculiares de cada um, deve nos deixar levar principalmente pelas emoções, incorporamos o espírito da dança, com paixão, elegância e energia, captarmos a alegria que o ato de dançar nos proporciona, pois age como uma válvula de escape às nossas tensões diárias, ajudando-nos a relaxar e nos alegrarmos com momentos simples, mas descontraídos.

Segundo TODARO (2002), os benefícios obtidos através da dança como o equilíbrio, a flexibilidade, a coordenação motora e a consciência corporal, promovem a elevação da qualidade de vida. Assim, existe uma intervenção pedagógica adequada para se obter benefícios através das danças de salão para indivíduos em processo de envelhecimento?

No processo de envelhecimento, o indivíduo tende a tornar-se sedentário por causa das limitações atribuídas pelo passar dos anos. Sabemos também que inúmeras patologias, principalmente as neurológicas prejudicam a psico-motricidade do paciente. Através da dança podemos administrar a atividade física de forma lúdica, podendo alcançar benefícios sociais e motores. (TODARO, 2002)

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. A dança

O termo "dança" está envolto por definições apresentadas por diversos autores. Os conceitos aqui apresentados são de bailarinos, coreógrafos, profissionais de dança e outros indivíduos que não tiveram alguma experiência com a dança. Deve-se notar que em alguns momentos esses conceitos não se baseiam em terminologia científica ou técnica, e melhor seria considerá-los como verdadeiros depoimentos pessoais.

A diferença de opiniões entre aqueles que vivenciaram ou vivenciam a dança e aqueles que não tiveram essa oportunidade é marcante em termos de como expressar ou discutir sobre a mesma. Somente os que vivenciaram de alguma forma a experiência de dançar poderão compreender a verdadeira e profunda essência de alguns conceitos expressos ao longo do trabalho. (BARROS, 1999)

O conceito de dança, no dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira é: "Cadência de passos ou de saltos, ordinariamente ao som e compasso da música" ou ainda "bailado".

Em geral, as pessoas acham que o corpo é o responsável por não se conseguir concretizar certos objetivos. Na verdade, existem diversos fatores que inibem certas atitudes. O cérebro é o principal responsável pela correta conclusão dos anseios. O corpo apenas responde a estímulos enviados pela mente ou os recebem através de sensações provenientes de veículos externos. Algumas situações são simples de serem executadas, pois já fazem parte do cotidiano, sendo concluídas quase que inconscientemente. No entanto, é o cérebro que envia as mensagens para que estas mensagens sejam efetuadas e o corpo apenas responde a estes estímulos. (FREITAS, 1998).

A dança de salão é uma atividade física, social e terapêutica, que proporciona maior flexibilidade, divertimento, prazer de vida, equilíbrio, liberação das tensões e superação da timidez. A dança ainda melhora a coordenação motora e mental; também trabalha o sistema cardio-respiratório e cardiovascular. É um meio de comunicação e expressão em dupla, proporciona leveza nos movimentos, relaxamento, descontração, sociabilização e espírito de coletividade. É uma atividade criativa do corpo em movimento e um exercício da criatividade rítmica em parceria. Dançar refresca a mente, além de harmonizar os músculos, as articulações, as glândulas, os órgãos digestivos, dando movimentos cotidianos que enfeitam e dão "porte". (HOGHE, 1988)

A dança, por se tratar de uma forma de expressão corporal e por não fazer parte do cotidiano, deve ser encarada como uma nova situação e deve ser analisada e executada com harmonia entre cérebro e corpo. Como qualquer nova informação que exija o sincronismo destes dois agentes para ser concluída, só será efetuada com exatidão quando o corpo estiver recebendo corretamente os dados que lhe estiverem sendo enviados. (GARAUDY, 1980)

A expressão corporal é de fundamental importância para o ser humano, fazendo com que o mesmo aperfeiçoe a coordenação motora, trazendo ao cotidiano uma grande paz de espírito. Quando efetuada em grupo, proporciona a convivência social saudável, além de ser um exercício físico que, com certeza, beneficiará o organismo. (FREITAS, 1998).

As diferentes definições existentes para o termo "dança" que talvez possam ser explicadas por ser ela, ao mesmo tempo, muitas coisas. Dança é união, emoção, espetáculo, comunicação. Segundo GARAUDY (1980), "se pudéssemos dizer certas coisas, não precisaríamos dançá-las".

Dançar não tem segredo, apenas requer muita empolgação e força de vontade. Em cada pessoa existe um criador nato que, uma vez desperto, pode dar origem a coisas maravilhosas. Vários estilos de dança foram criados dentro deste raciocínio, uma vez que o homem sempre teve, nas diversas épocas que compõem a história da humanidade, a oportunidade de criar diversas formas de expressão. A dança é a forma de expressão gestual mais antiga que se conhece. Ela ajuda as pessoas a darem conta do próprio corpo e a usá-lo para expressar sentimentos internos.

Diz-se que cada ritmo transporta em seus movimentos aspectos de seu criador e da era em que foi criado, além do contexto cultural em que nasceu, tendo sido moldado através dos tempos de acordo com as mudanças que foram ocorrendo. A dança, como tudo, acompanha a evolução social dos povos e vem sendo cada vez mais caracterizada por aspectos regionais. (FREITAS, 1998)

Pode-se dizer que o primeiro passo na dança é dado quando a pessoa se propõe a entregar o corpo à magia dos movimentos que a compõem, procurando aprender e aperfeiçoar sempre, para que a dança possa propiciar sempre novas emoções a cada coreografia executada.

Diz-se que todas as pessoas têm ritmo, mas que muitas se esqueceram de que quando crianças faziam tudo que desejavam e não existiam limites para suas atitudes. Nesse contexto, pode-se dizer que todos têm ritmo e que apenas devem ser retirados das mentes os limites para as ações, pois às vezes a superação das dificuldades está em transpor obstáculos que a própria pessoa impõe a si mesmo. Cada um é diretamente responsável por muitas das coisas que deixa de fazer, uma vez que desisti ao menor sinal de dificuldade. "Podemos ter total controle sobre nossos corpos, apenas temos que

reaprender a usá-lo e torná-lo assim cúmplice de nossas vontades em busca de nossos anseios". (FREITAS, 1998).

É sabido que cada pessoa tem suas particularidades: gostam de cores diferentes, têm hábitos diferentes etc. Com certeza em tudo que se refere às preferências existem diferenças; na dança também é assim. Algumas pessoas gostam de um determinado ritmo, outras de outro, por isso cada pessoa sente de uma forma particular cada ritmo e assim transmite em seus movimentos expressões e movimentos diferentes, variando de acordo com a emoção que aquele ritmo ou música lhe transmite. Daí pode-se dizer que o estilo dificilmente será o mesmo em pessoas diferentes. (PERNA, 2003)

2.2. A gênese da dança de salão no Brasil

A dança de salão está presente no Brasil mesmo antes da vinda da Família Real (1860), sendo que após esse acontecimento sua prática se intensificou profundamente, uma vez a vinda da Família Real também trouxe a "cultura" da corte para o Brasil.

Em janeiro de 1915, surgiu em São Paulo a primeira escola de danças de salão do Brasil, criada pela suíça Louise Frida Reynold Poças Leitão, que logo ficou conhecida como Madame Poças Leitão, ou apenas Madame. Ela trouxe para cá a forma francesa de ensinar a alta sociedade. A referida academia existe até hoje, agora nas mãos da terceira geração, num processo sucessório curiosamente só com noras, e conserva o nome original: Escola de Danças e Boas Maneiras Madame Poças Leitão.

Na época, Louise chocou as freiras do tradicionalíssimo Colégio Des Oiseaux no dia em passou a ensinar às meninas uma dança ousada, provocativa e sensual, típica de cabaré, chamada Tango. Imagine-se uma moça de família, em 1915, dançando Tango e justo dentro de um colégio de freiras. Um escândalo sem precedentes numa São Paulo que talvez não tivesse mais que uns 350 mil habitantes, abrigando uma oligarquia rural conservadora e formal. Foi uma luta convencer as freiras de que se tratava de

uma dança honesta, bonita e necessária, sem pacto com o demônio. E Louise acabou conseguindo.

Vivendo em Lousanne, Suíça, Louise lecionava dança na academia de ginástica de seu pai, que a ensinara a dançar desde os quatro anos. Seu marido perdeu toda a fortuna com o declínio da borracha e resolveram que tinham que recomeçar tudo em outro lugar. Foi quando descobriram que São Paulo era uma cidade próspera e emergente, com seus barões do café e onde não havia ninguém exercendo uma atividade como a de Louise. Os jovens abastados e fascinados pela dança tinham que ir à Europa para aprender os segredos da valsa. Era, portanto, um mercado virgem e promissor. Arrumaram as malas e emigraram. Ela tinha 27 anos e um filho, Luiz, com apenas três anos.

Mal articulando uma frase ou outra em Português, Louise desembarcou aqui em 1914 e, no ano seguinte, já começava o seu curso. Refinada e tendo como língua nativa o Francês, idioma obrigatório nas rodas sociais e culturais de então, não teve qualquer dificuldade em tornar-se professora de danças do Colégio Des Oiseaux. Em seguida, passou a dar aulas a domicílio para moças de famílias tradicionais. Nascia também, simultaneamente, a primeira academia brasileira, na acepção do termo, no sótão habitável de sua casa de arquitetura portuguesa, na Rua 7 de Abril. Os dois primeiros alunos foram os irmãos Paulo e Stela Altino Arantes, filhos do presidente do Estado, como era chamado na época o governador. E a primeira aula ocorreu exatamente no dia 11 de janeiro de 1915.

O sucesso de Madame não parou mais. Por volta de 1925 ou 1927, já dava aulas também no Centro Republicano Português e no Palácio Teçayndaba, junto ao Correio Central, bem como no Clube Português e no Colégio Stafford. Madame, assim tratada por causa da língua francesa, só trabalhava com a elite da cidade e ministrava as aulas em seu idioma. Seu português foi sempre carregado de forte sotaque, cheio de "erres". Além do charme e refinamento de ter aulas de dança em francês, os alunos desfrutavam de outro requinte bem compatível com a época e com a carência

de recursos eletrônicos: as aulas eram animadas com música ao vivo, ao som de piano.

Em 1930, Madame teve uma grande ideia: ao perceber que as pessoas de famílias tradicionais praticamente só dançavam em suas casas, com os próprios parentes. Resolveu juntá-las em encontros semanais, com isso abrindo um vasto leque de sociabilidade entre elas. Foi assim que surgiram as "domingueiras", no belíssimo Palácio Trianon, na Avenida Paulista, exatamente onde hoje fica o MASP. O sucesso dos seus bailes orquestrados foi tão grande que Madame, sem maiores dificuldades, conseguiu impor a substituição dos ladrilhos do salão por madeira, até hoje ainda o melhor piso para os bailarinos. Ela só deixou o Trianon em 1954, instalando-se na Associação das Famílias Cristãs, na Alameda Campinas, onde ficou até 1962.

A substituta de Madame Poças Leitão começou a surgir em 1954. Na falta de uma filha mulher para assumir o comando da escola, pois Louise só tinha dois filhos homens, Luiz e Paulo, ela resolveu chamar as duas noras, Nice (esposa de Luiz) e Flordalisa (esposa de Paulo). As três passaram a dividir as aulas de dança e de etiqueta social, numa deliberada preparação do processo sucessório. O detalhe curioso é que Nice ensinava só os rapazes, enquanto Flor, como a chamavam os amigos, ensinava só as moças.

Nesta época, a pioneira Madame era uma pessoa famosa em todo o país. Chegou a ser tema de reportagem da antiga revista O Cruzeiro, que nos anos 50 gerava uma repercussão hoje só comparável com a Rede Globo. A primeira Madame parou de dar aulas por volta de 1966. Nice e Flor continuaram o curso, que então já passara pela Rua Joaquim Floriano, no Itaim Bibi, e pela Colmeia, na Groelândia.

Mais tarde, Flor decidiu afastar-se e Nice continuou sozinha na escola, adotando o nome da sogra - Madame Poças Leitão - num misto de homenagem e, intencionalmente ou não, inteligência de marketing. Atualmente a segunda Madame tem 80 anos e o bastão, mantendo a tradição, está nas mãos de outra nora, Sílvia, casada com o engenheiro Eduardo, um dos quatro filhos de Nice (todos homens), que cuida da parte administrativa.

A escola, diferente das demais do ramo, mantém algumas características que constituíam pontos de honra da primeira e da segunda Madame: na lista dos proibidos em aula estão os chicletes, tênis, sapatos sem meias e recusar convite à dança. O lenço é item obrigatório para os homens, para enxugar o suor, inclusive da dama. Em 1970, os alunos da academia eram obrigados ao uso do terno e gravata e as alunas ao vestido ou saia, com meia de seda e saltinho. Madame só cedeu quando a própria Faculdade de Direito do Largo São Francisco aboliu a gravata. Não dava para resistir sozinha.

As formalidades são exigidas a partir do primeiro dia de aula: tirar a dama com uma leve flexão do tronco e mantendo os pés juntos; beijar as mãos das senhoras, jamais das senhoritas; conduzir a dama de volta à mesa e vai por aí. Choca, no primeiro contato, a tradição da vistoria de unhas deles e delas, com patrulhamento ostensivo dos roedores. Mas logo o pessoal acostuma e leva isso tudo na brincadeira.

Como técnica de ensino, mas também por ironia, em meio a tanta ordem e disciplina, a primeira música que se dança é uma marcha militar. Mas que ninguém se assuste. O pessoal curte e se diverte. E, principalmente, aprende. Que o digam nomes como Stella Aguiar, Marcello Palladino, Chico e Carla, Roberto Mendoza, entre outros muito conhecidos no meio dançante, que passaram pelo famoso chicotinho de Madame Poças Leitão. Ele é marca registrada, praticamente um símbolo da escola, mas não significa intimidação e repressão, mas simplesmente um maneira que Madame encontrou de sinalizar erros, com um toque sutil e delicado, sem ter que cometer a "descortesia" de tocar diretamente com as mãos nas pessoas. O chicote ficou famoso, virou folclore e Madame nunca se preocupou em aposentá-lo ou desmistificá-lo. Até porque, perderia toda a graça.

Em 16 de junho de 1974, aos 90 anos de idade, a grande dama morreu. Pouco antes, ao completar 87 anos, ainda dançou uma valsa com o filho Luiz. Dançou lento, porque lhe faltava o fôlego de outrora, mas não a emoção e a elegância do seu espírito altamente profissional, ousado e empreendedor, que trouxe alegria e ensinou a arte do charme e da redescoberta da vida a um incontável número de brasileiros. E ficava, principalmente, a semente que

 ISSN 1679-8902

gerou todas as academias que hoje aí estão inundando de felicidade o coração das pessoas. (OLIVEIRA, 2004).

Deve-se ver a dança como um complemento à vida. Nos momentos de lazer deve-se buscar a alegria que a mesma proporciona, não se importando com a beleza plástica de movimentos complexos. Deve-se deixar a alma de criança deslizar pelo salão, compartilhando com o parceiro raros momentos de frenesi, nos quais a vida se resume a um único instante e lugar, a pista de dança. (OLIVEIRA, 2004)

Nas sensações podem ser encontrados os estímulos para que se possa inventar passos e se deliciar, mesmo com os erros que são comuns em toda dança. Retirar a essência de cada momento pode transformar a vida em um único instante de felicidade (FREITAS, 1998). O palco é um lugar mágico, em que a alma é o espírito e a alegria de transmitir ao público tudo o que você está sentindo quando dança. A dança de salão é uma terapia, que pode trazer uma valorização e uma autoestima sem estresse. (JESUS, 1998)

2.3. Importância da atividade física para indivíduos em processo de envelhecimento

É lugar comum falar da solidão do homem moderno no seio de uma civilização dilacerante. O homem, contudo, não sofre apenas dessa solidão, mas também e, principalmente, de uma divisão profunda de seu ser. A educação do corpo está dissociada da educação do espírito e ambas desse centro, a que se chama, segundo nossos costumes, alma, coração, intuição, conhecimento transcendente. As ciências físicas e naturais fazem abstração deste princípio e de sua difusão no universo. A religião não satisfaz às necessidades da inteligência. O intelecto nega o corpo ao passo que a medicina nada quer saber da alma ou do espírito. (GARAUDY, 1980).

O homem moderno, devido ao ritmo acelerado de vida que leva, sente essa dissociação de seu ser e procura alternativas que possam minimizar a sua insatisfação diante de si mesmo e da vida. Essa procura pode,

saudavelmente, acabar no exercício físico, seja ele de que tipo for, porque o corpo necessita movimentar-se. Porém, quando a necessidade do homem não se restringe ao nível físico, ele busca algo que lhe auxilie a nível psíquico e percebe que nem todas as atividades físicas cumprem essa função. Segundo Garaudy (1980), "A dança é uma das raras atividades humanas em que o homem se encontra totalmente engajado: corpo, espírito e coração. A dança é um esporte (só que completo)".

Gaiarsa (1984) confirma a importância psicológica dos exercícios físicos, afirmando: "a estrutura física de uma pessoa e a sua habilidade de movimento são provavelmente mais importantes para a sua autoimagem que qualquer outra coisa". O mesmo autor afirma que “é possível, discernir perturbações na personalidade de uma pessoa pela regulação da intensidade dos seus movimentos e pela sua expressão facial".

O único exercício ou ginástica com a propriedade de alterar a personalidade humana é aquele que se faz em plena consciência, sentindo as sensações de estiramento, de contração, de movimento. O principal do exercício não é fazer e muito menos fazer muitas vezes, para criar músculos ou prática; o único exercício com poder de transformação psicológica é o que se faz para ir aos poucos descobrindo, ampliando e aprofundando a percepção das mil sensações complexas do corpo. E o problema básico nestes exercícios não é o fazer, mas o sentir, pois quanto mais delicadamente alimentado o gigantesco computador que move a pessoa, mais adequado, preciso e poderoso o movimento consequente (GAIARSA, 1984).

Assim refere ao valor da dança como terapia, ou "dança terapia": "Creio que a dança e o movimento encarado no criativo que todos temos, ajudam a uma profilaxia terapêutica que deveríamos realizar diariamente. É tal nossa necessidade de utilizar o corpo, que mesmo aquelas pessoas totalmente impossibilitadas de mover-se, podem, pelo influxo do movimento dado, mobilizá-lo".

Somente arrancando e desenvolvendo as possibilidades físicas internas que temos, podemos equilibrar-nos. Quanto mais unidos estivermos ao que

intimamente somos, mais possibilidades teremos de nos comunicar e sermos felizes. "Nossa sociedade alienante e o acúmulo de tensões, de repressões e de defesas que experimentamos na vida cotidiana nos fazem reduzir e contrair nosso corpo para enfrentarmos aquela". (FUX, 1983).

A expressão e a criação no nível do corpo são próprias do ser humano, qualquer que seja seu estágio cultural ou qualquer que seja sua condição física. A necessidade mover-se é parte da pessoa e quanto mais auxiliada a expressar-se, mas benefícios obterão para o resto de suas atividades em sua vida privada ou social. "Através dos nossos movimentos, temos condições não somente de refiná-los, mas também de corrigi-los em nossos atos cotidianos, como por exemplo; manter uma postura adequada na posição sentada, em pé, deitada e outras, sem que nosso corpo sofra tensões desnecessárias e venha a "reclamar" futuramente, gerando “algias” incômodas. Importante é ouvir, conversar e respeitar o corpo". (GAIARSA, 1984)

A importância da exploração do corpo através da dança torna-se clara, pois através dela podemos resgatar sensações ímpares e equilibrar a emoção, através do movimento.

"O palco é um momento mágico, em que a alma é o espírito e a alegria de transmitir ao público tudo o que você está sentindo quando dança. A dança de salão é uma terapia, que pode trazer uma valorização e uma autoestima sem estresse” (JESUS, 2003).

É importante saber que todo individuo pode e deve aprender a dançar, as danças de salão não limitam o individuo, podendo este começar ou parar quando bem entender. Todo profissional relacionado a atividade física deve ficar atento ao grau de intensidade aplicado em suas aulas, porque apesar de ser uma atividade de baixo impacto nas articulações e trazer inúmeros benefícios ao seu praticante, pode causar lesões como: distensões, torções ou mesmo fraturas. A atenção deve ser dobrada quanto se tratando de idosos, deve-se exigir um atestado médico, capacitando-o a praticar tal atividade. (AROXA, 2003)

2.4. Processo de envelhecimento

Assim que nascemos iniciamos um processo contínuo de envelhecimento, onde nosso corpo passa por diversas fases, até atingirmos a maturidade. O desgaste sofrido pelo nosso corpo é mais observado quando atingimos uma idade superior a 55 anos, bem como as doenças mais comuns observadas em indivíduos a partir desta idade, como artrite, lombalgias e diabetes. É uma fase onde muitos desistem dos seus planos, ficam sedentários e passam a ver a vida de uma forma menos lúdica, com menos sonhos. A dança de salão leva até estas pessoas uma nova forma de encarar a vida, através de uma atividade física lúdica que consegue transformar tristeza em alegria e a temida solidão em um enorme circulo de amizades. Todos os exercícios devem ser ministrados com muita atenção, pois nesta faixa etária há uma grande perda de elasticidade e força muscular, o que limita certos movimentos, cabe então ao profissional que presta este serviço a sensibilidade e a criatividade para propor o mesmo movimento, porém com uma exigência motora e elástica diferenciada. (PERNA, 2004)

2.4.1. Envelhecimento físico

A questão do envelhecimento para quem esta envelhecendo: nossa aparência física pode influir imensamente sobre a maneira como nos sentimos em relação a nós mesmos. Muitas mudanças físicas ocorrem com o passar dos anos e estes afetam a aparência. O ganho de gordura generalizada, perda do tônus muscular, o que pode acarretar um maior número de lesões como, por exemplo, torções.

A dança de salão como atividade física pode contribuir para a minimização dos efeitos do processo de envelhecimento, buscando recuperar as capacidades funcionais, consequentemente aumentando a qualidade de vida. Dessa forma, cabe a nós, professores de Educação Física,

possibilitarmos melhores oportunidades para o envelhecente no que se refere ao convívio social e melhoramento da coordenação motora. (VERDERI, 2004)

O envelhecimento é um fenômeno fisiológico, progressivo e inerente a todo ser humano. É fato que o processo de envelhecimento biológico não é uniforme, ou seja, os vários tecidos que compõe nosso corpo tem diferentes velocidades de envelhecimento sendo a hereditariedade um dos responsáveis por esse fenômeno. Vários distúrbios nos aspectos motores, cognitivo e psicológico alternam-se, trazendo diversas dificuldades no dia-a-dia do idoso. A vitalidade e a resistência declinam progressivamente, dificultando a realização das atividades.

Várias alterações provenientes do envelhecimento podem ser maximizadas ou minimizadas, vários fatores intrínsecos e extrínsecos estarão influenciando nos aspectos motores, cognitivo e sócio-afetivo.

Apesar de alguns decréscimos de eficiência e capacidade físico-motora, a medida que envelhecemos, não deixa de ser possível manter um nível relativamente alto de desempenho físico e mental por muitos anos. (VERDERI, 2004)

Estudos mostram que a partir dos 60 anos ocorre uma produção mais lenta de proteínas, com tendência a produção de estruturas alteradas, favorecendo algumas patologias como a arteriosclerose e a opacificação do cristalino – a catarata. Queda no sistema imunológico. Os hormônios também sofrem alterações desestabilizando a função de vários órgãos deixando-nos pré-dispostos a hipertensão arterial, diabetes, alteração no sono e outros. O sistema nervoso sofre com a redução das células do cérebro o que dificulta a passagem de mensagens pelo sistema. O sistema cardiovascular sofre com o decréscimo da força do músculo cardíaco bem como a diminuição da sua elasticidade, as válvulas do coração tornam-se menos flexíveis. No sistema respiratório, grandes perdas estão condicionadas a idade. Respiração menos profunda e mais acelerada, consequentemente um aumento da fadiga, iniciando um processo de “enfisema da velhice” (VERDERI, 2004). Também ocorre diminuição da massa óssea (aos 50 anos, mulheres perdem em torno

de 30% e homens em torno de 17%) (MAZO, 2001 in VERDERI, 2004), bem como ocorrem alterações no sistema osteoarticular (postura, mobilidade articular, equilíbrio e marcha). As articulações dos ombros, quadril, joelhos e tornozelos tendem a enrijecer mais rapidamente. Nas atividades praticadas, devemos enfatizar exercícios de mobilidade articular associado ao fortalecimento das musculaturas que dão sustentação às articulações. (VERDERI, 2004)

2.4.2. Envelhecimento social

Ao profissional de Educação Física cabe interagir com os gerontes, possibilitando e tornando prazerosa a convivência em grupo, adequando as atividades propostas às necessidades e anseios do grupo, neste contexto, estimular o aumento da autoestima, criando estratégias para isso.

Alguns fatores que levam ao envelhecimento social com uma curva em declínio mais acentuado:

- Maneira como o geronte se sente em relação ao ambiente que o cerca;
- Seu relacionamento no ambiente familiar;
- O convívio e o contato com gerações, seu dia-a-dia neste universo;
- As atividades que dizem ser próprias e as atividades que não são próprias;
- Equipamentos sociais inadequados, nem sempre os serviços oferecidos podem ser usufruídos pó todos;
- As condições de moradia;
- As perdas fisiológicas, físicas e cognitivas;
- A experiência de vida que cada geronte traz consigo, sua repercussão no processo vital, os acontecimentos que formam a “história de uma vida”, hábitos de vida adquiridos (alimentação, higiene, oportunidades escolar e profissional, cultura, etc.) e na intercorrência desses hábitos, direcionando situações de sucesso ou insatisfação.

Tem sido observado que o convívio sem grupo, juntamente com os benefícios de cada atividade é um excelente caminho para que as pessoas se libertem dos pré-conceitos e redescubram a alegria e a espontaneidade, reintegrando-se a sociedade. (VERDERI, 2004)

Com o envelhecimento é comum o indivíduo sentir-se só. Porém este fato tem origem cultural. O idoso é um indivíduo que possui “experiência adquirida” e não um inútil contador de histórias que a maioria dos brasileiros acredita.

Novos conceitos devem ser incorporados a esta fase da vida, pensando no envelhecimento como um processo dinâmico, pode-se manter uma boa qualidade de vida, participando de grupos sociais.

A aposentadoria, em muitos casos, contribui para um sentimento de inutilidade, o idoso fica mais tempo em casa, sem as amizades do ambiente de trabalho, tornando-se carentes de amizades e elogios. Não é difícil entender a desvalorização da autoimagem do geronte, devido ao menosprezo por sua capacidade e aos pré-conceitos sociais que procuram lhe ditar parâmetros de comportamento em termos de sexo, amor, atitudes e do modo de se vestir.

Devido à desilusão do geronte para com a sociedade, basta um pouco de atenção e carinho verdadeiro para se obter novamente um indivíduo motivado, interessado e extremamente participativo (VERDERI, 2004).

2.5. Intervenção pedagógica do professor de danças de salão

O perfil do Educador Físico Gerontológico é muito importante, deve ser uma pessoa de laços familiares fortes, que compreenda o sentido verdadeiro de família. Esta pessoa deve ser dedicada, paciente, aplicada, alegre, popular com os gerontes, responsável, criativa, aberta às novas experiências, altamente produtiva e identificada com a Educação Física. O professor deve analisar o geronte como um ser biológico com vários sistemas envelhecidos,

alguém com comportamentos, emoções e sentimentos modificados ao longo da vida. (VERDERI, 2004)

Não podemos deixar de promover orientações básicas aos gerontes de como devem proceder para estimulação da criatividade e autonomia para desenvolver seus movimentos acelerando o pleno restabelecimento de suas unidades motoras. Algumas considerações pertinentes às aulas de Danças de Salão:

- O uso de roupas e calçados adequados à atividade física deve ser incentivado;
- Cuidado ao ministrar os movimentos para que os mesmos não sejam encarados como regras imutáveis, isso acarretaria na inibição da criatividade do geronte, bem como na dificuldade de assimilação;
- Regularidade do piso;
- Trabalhar ritmos onde possa haver a participação de todos;
- O geronte deve sentir-se bem praticando a dança, pois ao contrário desestimula-se;
- Alimentação adequada é indispensável, nenhum geronte deve praticar a dança sem se alimentar direito e o consumo de água deve ser constante. (VERDERI, 2004)

3. METODOLOGIA

3.1. Tipo de pesquisa

Foi realizada pesquisa observacional e bibliográfica com intervenção. Os sujeitos da pesquisa foram 30 indivíduos, de ambos os sexos, divididos em 2 grupos iguais de acordo com seu sexo, todos com idade acima de 55 anos. Foi aplicado questionário individual, na forma de entrevista, com 20 perguntas relacionadas às modificações físicas e sociais obtidas, ou não, após o inicio da prática das danças de salão.

3.2. Análise estatística

Foi realizada uma análise de porcentagem entre respostas positivas, negativas e indiferentes obtidas por meio de um questionário respondidas diretamente pelos sujeitos. O modelo de questionário utilizado encontra-se no Anexo 1.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através do questionário aplicado ao público alvo deste estudo, pode-se comprovar a hipótese de que os estímulos motores diferenciados das Danças de Salão, bem como a socialização oferecida por sua prática, podem contribuir com os efeitos do processo de envelhecimento, inerentes ao ser humano, como mostra a porcentagem de respostas positivas mostradas na Figura 1.

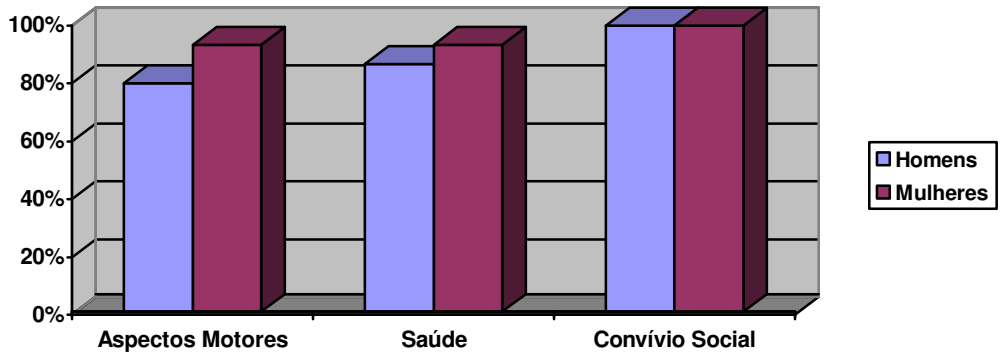


Figura 1 – Respostas positivas obtidas.

Na grande maioria das respostas os aspectos motores, a saúde e o convívio social foram beneficiados pela prática das Danças de Salão, elevando, segundo apurado com o questionário, a qualidade de vida dos idosos. Vale uma atenção especial para o aspecto, convívio social que teve cem por cento de melhora.

Segundo HOGHE (1988) o ensino das Danças de Salão tem por objetivo o ensino da dança como atividade física, social e terapêutica. Ela proporciona maior flexibilidade, mais diversão e prazer de vida, equilíbrio, liberação das tensões e superação da timidez, coordenação motora e mental, meio de comunicação e expressão em dupla, leveza nos movimentos, relaxamento, descontração, atividade criativa do corpo em movimento e exercício da criatividade rítmica em parceria, sociabilização e espírito de coletividade, trabalha o sistema cardio-respiratório e cardiovascular.

O conceito de dança no dicionário de Aurélio Buarque de Iolanda Ferreira é: “Cadência de passos ou de saltos, ordinariamente ao som e compasso da música” ou ainda “bailado”.

Devemos então aplicar as Danças de Salão de forma consciente, levando ao idoso uma forma de atividade física e mental respeitando suas limitações e seu gosto musical. As aulas de Danças de Salão podem ser realizadas em locais onde o piso não ofereça riscos de queda aos dançarinos e o local seja bem ventilado. A altura do som utilizado deve permitir que os idosos conversem e se divirtam, a conversa nunca pode ser inibida, pois assim inibiria a socialização.

5. CONCLUSÃO

Os benefícios obtidos por meio das danças de salão são inegáveis, tanto no aspecto motor como no convívio social. Cabe ao profissional que vai trabalhar com o idoso minimizar as características do processo de envelhecimento, aprimorar e maximizar os ganhos adquiridos a partir das vivências oportunizadas em encontros semanais.

Para ingressar nas aulas de danças de salão não existe idade mínima ou máxima, pois todos os indivíduos que praticam a dança obtém benefícios no que diz respeito à saúde, coordenação motora e nos aspectos sociais, independente da idade que se inicia.

A frequência com que pratica esta atividade influencia nos resultados obtidos, no que diz respeito ao ganho, manutenção e efeito dos resultados. Quanto mais vezes se praticam os exercícios, mais rápidos são os resultados.

Conclui-se então que uma intervenção pedagógica adequada, através das danças de salão, traz diversos benefícios para os indivíduos em processo de envelhecimento. Os fatores que contribuem para este resultado positivo são: o estímulo motor diferenciado; o condicionamento físico e a socialização.

REFERÊNCIAS

AROXA, J.- Centro de Dança Jaime Aroxa, Dançar com leveza, ensinar com responsabilidade. Disponível em: www.jaimearoxa.com.br. Acesso em: 30/04/2004.

BARROS, B. Dança, arte do movimento humano. Jornal Dance – Rio de Janeiro – p.12 – Fevereiro de 1999.

FREITAS, R. & BARBOSA, C. - Danças de Salão - A vida em Movimento - Fundação Mário de Andrade - Franca – 1998 – p. 3-12, 57-59.

FUX, M. Dança - Experiência de Vida - Editora Summus – 1ª edição – São Paulo – 1983.

FUX, M. Formação em Dança terapia - Editora Summus – 1ª edição – São Paulo – 1983 - p. 9-47.

GAIARSA, J.A. Couraça Muscular de Caráter - Editora Ágora - 4 ª edição - São Paulo – 1984.

GAIARSA, J.A. O que é Corpo - Editora Brasiliense – 2ª edição -1987.

GARAUDY, R. Dançar a Vida - Editora Nova Fronteira – 3ª edição – Rio de Janeiro – 1980.

HOGHE, R. Cadernos de teatro – Editora do livro – 1ª edição – Rio de Janeiro – 1988.

JESUS, C. Casa de Dança Carlinhos de Jesus, O amor, a dança e a força de vontade superam obstáculos. Disponível em: www.cdcj.com.br. Acesso em 29/04/2004.

OLIVEIRA, R. Escola de Dança Rodrigo de Oliveira, Para quem valoriza a saúde, mas não aceita o sacrifício, não há notícia melhor. Disponível em: www.rodrigodeoliveira.com . Acesso em 10/02/2005.

PERNA, M. A. Agenda da Dança de Salão Brasileira, Envelhecendo, dançando e se divertindo. Disponível em: wwwdancadesalao.com. Acesso em 29/04/2004.

TODARO, M.A. Dança e envelhecimento: Conceitos, pesquisas e experiências, A terceira idade. V.13, n. 24, p. 28-37, 2002.

VERDERI, E. O corpo não tem idade – Educação Física Gerontológica – Ed. Fontoura – Jundiaí/SP – 2004.

Anexo 1

Questionário para coleta de dados

Nome:_____ Nasc.: __ / __ / __

1) Após o início das aulas de Danças de Salão, seu uso regular de medicamento diminuiu? ( ) SIM ( ) NÃO

2) Algum problema muscular que lhe dificultava a realização de movimentos foi alterada com a prática das Danças de Salão?

( ) SIM ( ) NÃO

3) Sua capacidade respiratória sofreu alguma alteração após o início das aulas de danças de salão? ( ) SIM ( ) NÃO

4) Dores nos músculos, articulações ou nas costas diminuíram após o inicio da prática das danças de salão ( ) SIM ( ) NÃO

5) Diabetes - obteve melhora em seu nível de glicemia?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) Não tenho diabetes

6) Colesterol - obteve melhora em seu nível de colesterol?

( ) SIM ( ) NÃO ( )Não tenho alteração

7) Pratica danças de salão há quanto tempo?

( ) menos de 3 meses ( ) 6 meses ( ) mais de 1 ano.

8) Sente boa disposição para a prática de atividades do cotidiano como: andar, subir escadas, sentar e levantar, manusear objetos?

( ) SIM ( ) NÃO

9) Atribui esta boa disposição à pratica das danças de salão como atividade física? ( ) SIM ( ) NÃO

10) Sua coordenação motora apresentou melhora significativa após o início da prática das danças de salão? ( ) SIM ( ) NÃO

11) Sua resistência física apresentou melhora significativa após o início da prática das danças de salão? ( ) SIM ( ) NÃO

12) Você frequenta bailes? ( ) SIM ( ) NÃO

13) Quantas vezes por mês?

( ) menos de 4 vezes ( )de 4 à 8 vezes ( ) acima de 8 vezes

14) Acha que além das aulas de dança, a freqüência com que participa de bailes influencia em seu desenvolvimento? ( ) SIM ( ) NÃO

15) Seu círculo de amizades aumentou após ter ingressado nas aulas de Danças de Salão? ( ) SIM ( ) NÃO

16) Com que frequência você se encontra com seus amigos que não dançam?

( ) Todos os dias ( ) Toda semana ( ) Todo mês ( ) Quase nunca

17) Você prefere dançar com alguém...

( ) Falante, divertido(a) com pouca técnica.

( ) Sério(a), compenetrado(a), com boa técnica e boa postura.

( )Não importa, desde que divirtam-se.

( )Divertido(a), simpático(a) com muita boa vontade em aprender sempre.

18) Sua Qualidade de Vida aumentou após o ingresso nas Danças de Salão?
( ) SIM ( ) NÃO

19) Você concorda com a frase: “Dançar! A melhor terapia.”?

 ISSN 1679-8902

( ) SIM ( ) NÃO

20) Você acha que as Danças de Salão formam uma “ginástica completa”?

( )SIM ( )NÃO

BREVE HISTÓRICO DA MAÇONARIA NO BRASIL

Brief history of Freemasonry in Brazil

PANTANO FILHO, Rubens
Faculdade de Tecnologia César Lattes

Resumo: o presente artigo tem por objetivo uma breve análise da Maçonaria, com seus paradigmas, ritos, forma de organização e de trabalho. Em particular, analisa-se seu surgimento no cenário nacional, sua participação em importantes eventos históricos e sua organização atual no Brasil.

Palavras-chave: Maçom, Maçonaria, Lojas Maçônicas, Maçonaria no Brasil.

Abstract: this article aims at a brief analysis of Freemasonry, with its paradigms, rites, organization and work forms. In particular, we analyze its emergence on the national scene, his participation in major historical events and their current organization in Brazil.

Keywords: Freemason, Freemasonry, Masonic Lodge, Freemasonry in Brazil.

Lapidar a pedra para construir o Templo

O termo Maçonaria provém do françês *maçonnerie* ou do inglês *masonry* que significam construção (ASLAN, 1997). Etimologicamente, o termo *maçom* teve origem no francês *maçon*, que vem do frâncico *makyo*, e que literalmente significa “pedreiro” (TAVARES, 2006).

Em tempos atuais, pode-se definir Maçonaria como sendo uma associação universal de homens livres e de bons costumes – como se costuma dizer na Irmandade – (CAMINO, 1996) que trabalham para o aperfeiçoamento da sociedade humana e que têm como paradigma os princípios da Liberdade, Igualdade e Fraternidade. A Ordem admite em seus quadros homens de todas

as raças e nacionalidades, sem distinção de credo ou posicionamento político (VILLANOVA, 1981). Uma exigência tem que ser necessariamente obedecida para o ingresso na Irmandade: que se acredite em um ente supremo, o Grande Arquiteto do Universo, na linguagem maçônica (PELLEGRINO NETO, 2010).

Tendo sido, no passado, uma sociedade secreta, diz-se hoje, também pelos seus membros, em pleno sécuo XXI, que a Maçonaria é uma sociedade discreta, considerada uma ordem iniciática, filosófica, filantrópica, progressista e evolucionista (GRANDE ORIENTE DO BRASIL, 2001a). Congregando homens por todo o planeta, a Maçonaria conta, atualmente, com mais de cinco milhões de membros (KNIGHT; LOMAS, 2004).

Origens e paradigmas

Na literatura, encontram-se, entre outras, três sólidas teorias sobre o surgimento da Maçonaria e que têm sido consideradas pelos historiadores:

a) que foi criada como resultado de acontecimentos durante a construção do Templo do Rei Salomão;
b) que é o desenvolvimento das guildas de pedreiros da Idade Média, a partir das quais os conhecimentos operativos para o trabalho na pedra foram traduzidos para os conhecimentos especulativos para o trabalho de desenvolvimento moral;
c) que os rituais maçõnicos se originam diretamente da Ordem dos Cavaleiros Templários (KNIGHT; LOMAS, 2004).

Conforme revela sua nomenclatura, a Maçonaria está associada aos pedreiros ou às contruções, sejam elas as construções medievais ou a construção do Templo de Salomão. Essa associação está imortalizada no símbolo universal da Ordem: um compasso por sobre um esquadro, dois típicos instrumentos de construtores. Além desses dois utensílios de artesãos construtores, na simbologia maçônica também aparecem, entre outros, a alavanca, o avental, o cinzel, a corda, o lápis, o maço (malhete), o prumo, a

régua, a trolha (pá do pedreiro), todos eles com importantes significados na ritualística maçônica.



Ilustração 1- Símbolo universal da Maçonaria

Concentrando-se apenas no período mais recente da Fraternidade, a partir do século XVII, ou seja, a fase da Maçonaria Moderna ou Especulativa, um marco importante para a Ordem é a publicação da chamada Constituição de Anderson, em 1723, uma espécie de carta magna da Irmandade, que leva o nome de um de seus colaboradores, o protestante James Anderson. Na constituição de Anderson encontram-se, entre outras interpretações, a história da Maçonaria, as regras para constituição de novas Lojas, as obrigações do maçom e as normas gerais da Ordem (VIEIRA, 2001).

A Maçonaria Universal é regida pelos chamados *Landmarks* da Ordem (vide final do capítulo), que são considerados as mais antigas leis que a conduzem. Diz-se na Instituição que os Regulamentos, os Estatutos e outras Leis podem ser revogados, modificados ou anulados. Ao contrário, os *Landmarks* jamais poderão sofrer qualquer alteração. Não se sabe exatamente quando esses paradigmas foram estabelecidos, sendo que a relação de *Landmarks* atualmente utilizada é a que foi elaborada pelo americano Albert Mackey (1807 – 1881) e que contempla 25 leis (KARG; YOUNG, 2007; SANTOS, A. E. et al., 2004).

 ISSN 1679-8902

Os segredos

Os membros da fraternidade tratam-se por Irmãos, reconhecem-se por sinais, toques e palavras que mantêm restritos aos iniciados. Não obstante o juramento de manter toda ritualística em segredo, hoje esses tais "segredos" da Ordem são conhecidos e publicados em círculos mais amplos, fora da instituição, no mundo profano como dizem os maçons. Com relação ao segredo na Maçonaria, Vieira (2001) faz o seguinte comentário:

> A finalidade básica do segredo é proteger tanto a sociedade maçônica como o grupo de pessoas e as ideias que a compõem; todavia, ele extrapola esse objetivo, passando a se constituir, psicologicamente, em uma ferramenta de união entre seus membros uma vez que os isola e, mais ainda, os diferencia do restante dos homens. O segredo se constitui em um elemento de fortalecimento interno, desenvolvendo o espírito de coletividade.

Segundo Figueiredo (1990), o compromisso de sigilo que presta o candidato quando de seu ingresso na Ordem teve sua origem na Idade Média, quando a Irmandade esteve exposta a implacáveis perseguições, que levaram muitos de seus membros ao martírio e à fogueira.

O trabalho filantrópico

A filantropia é um dos principais motores da atuação dos maçons no Brasil. Importantes trabalhos sociais têm sido desenvolvidos pela Lojas Maçônicas (MOREL; SOUZA, 2008). Essas nobres ações realizadas pelas instituições maçônicas decorrem de um de seus principais paradigmas, a Fraternidade. Em todas as cidades nas quais as Lojas são instaladas, via de regra essas associações encampam trabalhos sociais de ajuda às pessoas necessitadas de algum tipo de auxílio.

Na cidade de Indaiatuba/SP, por exemplo, a Loja Maçônica Ordem e Progresso CL tem a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE -

como entidade sob seus olhares e cuidados, sendo que vários irmãos têm dedicado tempo e energia à instituição, referência regional no trabalho com portadores de necessidades especiais. Outro exemplo que também se destaca é o trabalho da Loja Maçônica Regente Feijó 3ª frente ao Lar e Creche Mãezinha, instituição que cuida de crianças oriundas de famílias carentes, na cidade de Itu/SP. Na mesma cidade, a Escola de Cegos Santa Luzia é outra entidade mantida pela Loja Maçônica Convenção de Itu. Assim como esses, ínúmeros outros exemplos poderiam ser aqui registrados, ilustrando o papel filantrópico desempenhado pelas Loja Maçônicas.

As Lojas e as Obediências

Os locais onde os maçons se reunem e periodicamente realizam suas sessões são denominados Templos. O termo Loja também pode ser utilizado para a identificação desses locais, no entanto, na Maçonaria a palavra Loja deve ser entendida como um grupamento particular de maçons, uma entidade coletiva definida, que tem sua vida própria, seu espírito particular (BOUCHER, 1997). Uma Loja tem de ser constituída por, pelo menos, sete Maçons colados no grau de Mestre (GRANDE ORIENTE DO BRASIL, 2001a). Cada Loja Maçônica elege, entre seus membros, e para um determinado período, o Venerável Mestre, que então preside os trabalhos da mesma. Além do Venerável Mestre, outros Irmãos ocupam cargos na administração da Loja, tais como o 1º Vigilante, o 2º Vigilante, o Orador, o Secretário, entre outros (GRANDE ORIENTE DO BRASIL, 2001b).

As Lojas Maçônicas por sua vez se aglutinam em federações de Lojas, ou seja, em Obediências ou Potências Maçônicas, em geral denominadas de Grande Loja, Grande Oriente ou simplesmente Ordem Maçônica. Um Grande Oriente é uma federação que agrupa diverso Ritos, enquanto uma Grande Loja é uma federação de Lojas que trabalham no mesmo Rito, apesar de no Brasil essa normativa não estar sendo seguida à risca (BOUCHER, 1997; JAKOBI, 2007). Essas unidades administrativas agrupam diversas Lojas, têm estatutos característicos e propagam os mesmos ideais.

No Brasil, existem atualmente quatro grandes Obediências Maçônicas: o GOB - Grande Oriente do Brasil, com seus Grandes Orientes Estaduais; a CMSB - Confederação da Maçonaria Simbólica do Brasil, que congrega as Grandes Lojas Estaduais; a COMAB – Confederação Maçônica Brasileira, também com os Grandes Orientes Estaduais Independentes; e a COMUB - Confederação da Maçonaria Universal Unida no Brasil, que também conta com representações nos vários estados do país.

Ritos e Graus

A Maçonaria divide-se num certo número de Ritos que diferem entre si por alguns detalhes particulares (BOUCHER, 1997). E é nos rituais que se pode encontrar a expressão da tradição, bem como as formas de transmissão que asseguram a filiação iniciática (LEPAGE, 1997). O Rito Maçônico é o alicerce ou a espinha dorsal da Maçonaria, em qualquer de suas ramificações. Há Ritos que possuem uma estrutura mais complexa de liturgia, simbolismo e ritualística, enquanto outros são bastante simples (CARVALHO, 1993a). Os Ritos ou procedimentos ritualísticos são métodos utilizados para a transmissão dos ensinamentos e organização das cerimônias maçônicas, que são sempre praticadas em locais apropriados. Seja de que Rito for, um maçom é considerado irmão de todos os demais maçons do planeta. Entre os principais ritos, destacam-se: Rito Escocês Antigo e Aceito, Rito de York, Rito de Schröder, Rito Moderno, Rito Brasileiro e Rito Adonhiramita. Atualmente, são praticados mais de 200 ritos, sendo que o Rito de York e o Rito Escocês Antigo e Aceito são os mais utilizados no mundo (PELLEGRINO NETO, 2010). Há também outros ritos maçônicos, menos comuns, que se destacam por abordagens mais esotéricas e espiritualistas. Estre esses, está o Rito Misraim e também o Rito de Memphis (SANTOS, S. D., 1984a).

Em todos os países onde está instalada, a Maçonaria utiliza um sistema de graus para transmitir seus ensinamentos aos iniciados, sendo isso feito por meio de símbolos, gestos e palavras. Assim é que também se pode dizer que a

Maçonaria é um sistema peculiar de Moral, oculto por alegorias e ilustrado por símbolos (KNIGHT; LOMAS, 2004).

A Maçonaria compreende três graus simbólicos: Aprendiz, Companheiro e Mestre. Esses três primeiros graus são obrigatórios e estão previstos nos chamados *Landmarks* da Ordem. Dependendo do rito adotado, há um conjunto de outros graus de aperfeiçoamento, denominados Graus Filosóficos, em geral de caráter optativo. O número de graus superiores pode ser maior ou menor, variando de um rito para outro (COSTA, 1994). O Rito Escocês Antigo e Aceito, por exemplo, prevê um sistema com 33 graus; já no Rito de York, são apenas 13. A Tabela 1 ilustra o sistema de Graus dos vários Ritos praticados no Brasil.

Tabela 1 – Ritos praticados no Brasil e seus Graus

Rito Maçônico	Sistema
Rito Escocês Antigo e Aceito	33 graus
Rito Brasileiro	33 graus
Rito de Emulação ou de York	3 ou 13 graus
Rito de Schröder	3 graus
Rito Moderno	7 graus
Rito Adonhiramita	33 graus
Rito Escocês Retificado	9 graus

Rito Escocês Antigo e Aceito

Alguns autores consideram que o Rito nasceu na França, quando a viúva de Carlos I, que fora decapitado em 1649, por ordem de Cromwell, aceitou asilo em Saint-Germain-en-Laye, para lá se retirando com seus regimentos escoceses e irlandeses e os demais membros da nobreza, principalmente escocesa, que passaram a trabalhar pela restauração do trono. Consta então que o Rito teria sua origem em uma Loja, constituída em março de 1688, no regimento chamado de Guardas Irlandeses, criado anos antes, em 1661. Assim, o termo escocês não designava uma nacionalidade, mas sim os partidários dos Stuarts, escoceses em sua maioria (JAKOBI, 2007).

Após a criação da Grande Loja de Londres, em 1717, existiam na França dois ramos maçônicos: a Maçonaria escocesa e stuartista, ainda com Lojas livres, e a inglesa com Lojas ligadas à Grande Loja. A Maçonaria

escocesa, mais pujante, resolveu, em 1735, escolher um Grão-Mestre, adotando o regime obediencial, o que levaria à fundação da Grande Loja da França (Grande Oriente de 1772), embora esta designação só apareça em 1765. O escocesismo, na realidade, só se concretizou com a introdução daquilo que seria a sua característica máxima, os Altos Graus, através de uma entidade denominada "Conselhos dos Imperadores do Oriente e do Ocidente". Este Conselho criou o Rito de Perfeição ou de Heredom, com 25 graus, o qual, incorporado ao escocesismo, deu origem a uma escala de 33 graus. O Rito teria sido levado para São Domingos (Haiti), por volta de 1761. Da colônia francesa, o Rito foi levado para Charleston, na Carolina do Sul, entre 1795 e 1801, por dois franceses, De Grasse-Tilly e De La Hogue, onde se instalou com vigor (CARVALHO, 1993b; JAKOBI, 2007).

A denominação de "Antigo e Aceito" tem origem no fato de, em 1739, vários Irmãos terem deixado a Grande Loja de Londres, unindo-se em outra Grande Loja com base no sistema de York. Mais tarde, esses Irmãos reivindicaram a denominação de Grande Loja do Regime Escocês Antigo, conseguindo o reconhecimento das Grandes Lojas da Escócia e da Irlanda. Posteriormente, ao nome foi acrescentado o termo "Aceito" (SANTOS, S. D., 1997b).

O Rito Escocês Antigo e Aceito é hoje o Rito mais praticado no mundo. No Brasil, é o utilizado por cerca de 90% das Lojas maçônicas brasileiras, sendo seus Altos Graus vinculados ao Supremo Conselho do Brasil para o Grau 33 do Rito Escocês Antigo e Aceito.

Rito Brasileiro

Esse Rito foi criado em 1878, pelo Ir:. José Firmo Xavier, em Pernambuco. No início, privilegiando os brasileiros natos e defendendo a religião católica, por essas irregularidades o rito não prosperou. Na verdade, a existência legal do Rito Brasileiro data de 23 de dezembro de 1914, quando foi publicado o Decreto nº. 500, do então Grão-Mestre do Grande Oriente do

Brasil, Lauro Sodré. Em 17 de outubro de 1916, através do Decreto nº. 536, o Rito foi aprovado definitivamente pelo GOB, após deliberação da Soberana Assembléia Geral. Após uma cisão no GOB, em 1921, o Rito desapareceria desse Grande Oriente, para ressurgir em 1940. Mais tarde, em 1968, pelo Decreto nº. 2.080, o Grão-Mestre do GOB, Álvaro Palmeira, determina uma revisão na constituição do Rito, adequando-o às exigências internacionais de regularidade. Hoje, o Rito está bem estruturado, sendo que mais de uma centena de Lojas simbólicas o praticam. É o segundo Rito mais praticado no Brasil e também compreende trinta e três Graus. O Supremo Conclave do Rito Brasileiro, instalado em 1941, é o responsável pelos Altos Graus do Rito, e tem sede no Oriente do Rio de Janeiro (JAKOBI, 2007).

Rito de York

Este Rito, também denominado de Rito do Real Arco ou de Emulação, é considerado bastante antigo, sendo que primeiramente parece ter funcionado de forma secreta em Lojas Irlandesas e Escocesas. Em 1777, foi introduzido em Londres, com o estabelecimento de um Grande Capítulo do Real Arco. Na Inglaterra, antes da unificação da Grande Loja (os Modernos) com a Loja de York (os Antigos), havia um cisma entre os Antigos e os Modernos, que durou até 1813, quando as duas fundiram-se formando a Grande Loja Unida da Inglaterra, que adotou o Rito dos Antigos de York, ou Rito de Emulação. Atualmente, é o Rito mais praticado nas Lojas dos EUA, sob a denominação de Rito de York, com diferenças em relação ao praticado na Inglaterra, sob a denominação de Rito de Emulação. O primeiro compreende treze Graus, o segundo somente os três graus simbólicos. No Brasil, as Lojas das Grandes Lojas Estaduais adotam o Rito de Emulação, sendo que as federadas ao GOB utilizam o Rito de York (PELLEGRINO NETO, 2010).

Rito de Schröeder

 ISSN 1679-8902

Rito de origem alemã, criado por Friedrich Ludwig Schröeder, em 1801. Incomodado com as tentativas da Igreja Católica de estabelecer poder sobre a Maçonaria, Schröeder começou a pesquisar os rituais maçônicos da época, criando então aquele que seria consagrado com seu nome. O Rito logo conquistou numerosas Lojas em toda a Alemanha e também em outros países, principalmente por maçons de origem alemã. O primeiro exemplar do Ritual foi publicado em 1816. É um Rito que trabalha apenas nos três graus simbólicos, ou seja, não possui os denominados Altos Graus. O Rito apresenta uma Liturgia bastante simplificada, o Templo também é bem simples e são poucos os cargos e paramentos. No Brasil, experimentou expressivo crescimento a partir de 1995. Em 1997, foi fundado o Colégio de Estudos do Rito de Schröeder de Florianópolis, no estado brasileiro com significativa presença de descendentes de alemães (JAKOBI, 2007; PELLEGRINO NETO, 2010).

Rito Moderno

O Rito Moderno foi criado na França, em 1761, e reconhecido pelo Grande Oriente da França em 1773. Em 1786, o Rito foi reformado com o estabelecimento de sete graus, contrapondo-se ao Rito Escocês, com maior número de Graus. Em 1817, uma grande reforma doutrinária suprimiu a obrigatoriedade da crença em Deus, não como afirmação do ateísmo, mas por respeito à liberdade religiosa e de consciência. O Grande Oriente da França queria demonstrar com isso o máximo de zelo para com os seus filiados, rejeitando qualquer afirmação dogmática. O Rito logo se espalhou por toda a França, pela Bélgica, pelas colônias francesas e pelos países latino-americanos, incluindo o Brasil. No início do século XIX, na fundação do Grande Oriente do Brasil, em 1822, o Rito Moderno foi adotado, antes mesmo do Rito Escocês que seria introduzido em 1832. O Rito compõe-se de sete Graus (FIGUEIREDO, 1990).

Rito Adonhiramita

O Rito nasceu na França, no século XVIII, de uma teoria aceita pelos franceses de que Adonhiran, ao invés de Hiram Abif, teria sido o arquiteto responsável pela construção do Templo de Salomão. Entre 1781 e 1782, Louis Guillemain de Saint Vitor publicou um livro com um resumo de quatro graus para esse novo Rito. Em 1787, uma nova publicação do mesmo autor, acrescentou mais oito graus; em 1785, teria sido acrescentado o décimo terceiro Grau. O Rito Adonhiramita, depois de uma época de grande expansão, acabou desaparecendo no resto do mundo, sendo hoje praticado somente no Brasil, onde foi um dos primeiros Ritos a ser praticado, juntamente com o Rito Moderno. O Rito Adonhiramita é um dos mais complexos e de maior beleza cênica, compondo-se atualmente de trinta e três Graus. Os Graus superiores estão subordinados ao chamado Sublime Grande Capítulo, para as Lojas dos Grandes Orientes Independentes ou ao Excelso Conselho da Maçonaria Adonhiramita para as Lojas federadas ao GOB (FIGUEIREDO, 1990; JAKOBI, 2007).

Rito Escocês Retificado

O Rito Escocês Retificado foi constituído na França no final do século XVIII, provavelmente como uma derivação do Rito da Estrita Observância É um Rito de características essencialmente cristãs. De sua criação para cá, suas cerimônias não foram muito alteradas, de modo que quem o assistiu tem a impressão de que fez uma viagem no tempo. Permaneceu quase esquecido durante o século XIX, ressurgindo depois dos anos 60 do século passado. No Brasil, o Rito é praticado em Lojas ligadas às Grandes Lojas Estaduais, com um sistema de nove Graus (CARVALHO, 1993b).

Os *Landmarks* da Ordem

I - Os processos de reconhecimento são os mais legítimos e inquestionáveis de todos os *Landmarks*. Não admitem mudança de qualquer

espécie; desde que isso se deu, funestas consequências posteriores vieram demonstrar o erro cometido.

II - A divisão da Maçonaria Simbólica em três graus - Aprendiz, Companheiro e Mestre - é um *Landmark* que, mais que qualquer outro, tem sido preservado de alterações apesar dos esforços feitos pelo daninho espírito inovador.

III - A lenda do terceiro grau é um *Landmark* importante, cuja integridade tem sido respeitada. Nenhum rito existe na Maçonaria, em qualquer país ou em qualquer idioma, em que não sejam expostos os elementos essenciais dessa lenda. As fórmulas escritas podem variar, e na verdade variam; a lenda do Construtor do Templo de Salomão, porém, permanece em essência. Qualquer rito que a excluir ou a altere substancialmente, deixará de ser um Rito Maçônico.

IV - O Governo da Fraternidade por um Oficial que é seu presidente, denominado Grão-Mestre, eleito pelo povo maçônico, é o quarto *Landmark* da Ordem Maçônica. Muitos pensam que a eleição do Grão-Mestre se pratica por ser estabelecida em lei ou regulamento, mas nos anais da Instituição encontram-se Grão-Mestres muito antes de existirem Grandes Lojas, e se todos os Regulamentos e Constituições fossem abolidos, sempre seria mister a existência de um Grão-Mestre.

V - A prerrogativa do Grão-Mestre de presidir todas as reuniões maçônicas, feitas onde e quando se fizerem, é o quinto *Landmark*. É em virtude dessa lei, de antiga usança e tradição, que o Grão-Mestre ocupa o Trono e preside todas as sessões da Grande Loja, assim como quando se ache presente à sessão de qualquer Loja subordinada à autoridade maçônica de sua obediência.

VI - A prerrogativa do Grão-Mestre de conceder licença para conferir graus em tempos anormais, é outro importantíssimo *Landmark*. Os estatutos e leis maçônicas exigem prazos, que devem transcorrer entre a proposta e a

recepção do candidato, porém o Grão-Mestre tem o direito de dispensar esta ou qualquer exigência, e permitir a Iniciação, a Elevação ou Exaltação imediata.

VII - A prerrogativa que tem o Grão-Mestre de dar autorização para fundar e manter Lojas é outro importante *Landmark*. Em virtude dele, o Grão-Mestre pode conceder a um número suficiente de Mestres-Maçons o privilégio de se reunir e conferir graus. As Lojas assim constituídas chamam-se "Lojas Licenciadas". Criadas pelo Grão-Mestre só existem enquanto ele não resolva o contrário, podendo ser dissolvidas por ato seu. Podem viver um dia, um mês ou seis. Qualquer que seja, porém, o prazo de sua existência, exclusivamente ao Grão-Mestre a deve.

VIII - A prerrogativa do Grão-Mestre de criar Maçons por sua deliberação é outro *Landmark* importante. O Grão-Mestre convoca em seu auxílio seis outros Mestres-Maçons, pelo menos, forma uma Loja e sem uma forma prévia confere os graus aos candidatos, findo o que, dissolve a Loja e despede os Irmãos. As Lojas assim convocadas por este meio são chamadas "Lojas de Emergência" ou "Lojas Ocasionais".

IX - A necessidade de se congregarem os Maçons em Lojas é outro *Landmark*. Os *Landmarks* da Ordem prescrevem sempre que os Maçons deveriam congregar-se com o fim de entregar-se a tarefas operativas e que às suas reuniões fosse dado o nome de "Lojas". Antigamente, eram estas reuniões extemporâneas, convocadas para assuntos especiais e logo dissolvidas, separando-se os Irmãos para de novo se reunirem em outros pontos e em outras épocas, conforme as necessidades e as circunstâncias exigissem. Cartas Constitutivas, Regulamentos Internos, Lojas e Oficinas permanentes e contribuições anuais são inovações puramente modernas de um período relativamente recente.

X - O Governo da Fraternidade, quando congregada em Loja, por um Venerável e dois Vigilantes é outro *Landmark*. Qualquer reunião de Maçons congregados sob qualquer outra direção, como, por exemplo, um presidente e dois vice-presidentes, não seria reconhecida como Loja. A presença de um Venerável e dois Vigilantes é tão essencial para a validade e legalidade de uma

Loja que, no dia de sua consagração, é considerada como uma Carta Constitutiva.

XI - A necessidade de estar uma Loja a coberto, quando reunida, é outro importante *Landmark* que não deve ser descurado. O cargo de Guarda do Templo, que vela para que o local da reunião seja absolutamente vedado à intromissão de profanos, independe, pois, de qualquer Regulamento ou Constituição.

XII- O direito representativo de cada Irmão nas reuniões da Fraternidade é outro *Landmark*. Nas reuniões gerais, outrora chamadas "Assembléias Gerais", todos os Irmãos, mesmo os Aprendizes, tinham o direito de tomar parte. Nas Grandes Lojas, hoje, só tem direito de assistência os Veneráveis e Vigilantes, na qualidade, porém, de representantes de todos os Irmãos das Lojas. Antigamente, cada Irmão se auto-representava. Hoje, são representados pelas Luzes de sua Loja. Nem por motivo dessa concessão, feita em 1817, deixa de existir o direito de representação firmado por este *Landmark*.

XIII - O direito de recurso de cada Maçom das decisões de sua Loja para a Grande Loja, ou Assembléia Geral dos Irmãos, é um *Landmark* essencial para a preservação da Justiça e para prevenir a opressão.

XIV - O direito de todo Maçom visitar e tomar assento em qualquer Loja é um inquestionável *Landmark* da Ordem. É o consagrado "Direito de Visitação", reconhecido e votado universalmente a todos os Irmãos que viajam pelo orbe terrestre. É a consequência do modo de encarar as Lojas como meras divisões da família maçônica.

XV - Nenhum Irmão desconhecido dos Irmãos da Loja pode a ela ter acesso como visitante sem que primeiro seja examinado, conforme os antigos costumes, e como tal reconhecido. Este exame somente pode ser dispensado se o Irmão visitante for conhecido por algum Irmão da Loja, o qual por ele será responsável.

XVI - Nenhuma Loja pode intrometer-se em assunto que diga respeito à outra, nem conferir graus a Irmãos de outros Quadros.

XVII - Todo Maçom está sujeito às leis e aos regulamentos da jurisdição maçônica em que residir, mesmo não sendo, aí, obreiro de qualquer Loja. A inafiliação constitui, por si própria, uma falta maçônica.

XVIII - Por este *Landmark*, os candidatos à Iniciação devem ser isentos de defeitos ou mutilações, livres de nascimento e maiores. Uma mulher, um aleijado ou um escravo não podem ingressar na Fraternidade.

XIX - A crença no Grande Arquiteto do Universo é um dos mais importantes *Landmarks* da Ordem. A negação dessa crença é impedimento absoluto e irremovível para a Iniciação.

XX - Subsidiariamente à crença em um Ente Supremo, é exigida, para a Iniciação, a crença numa vida futura.

XXI - Em Loja, é indispensável a presença, no Altar, de um Livro da Lei, no qual se supõe, conforme a crença, estar contida a vontade do Grande Arquiteto do Universo. Não cuidando a Maçonaria de intervir nas peculiaridades da fé religiosa dos seus membros, o Livro da Lei pode variar conforme o credo. Exige, por isso, este *Landmark* que um Livro da Lei seja par indispensável das alfaias de uma Loja Maçônica.

XXII - Todos os Maçons são absolutamente iguais dentro da Loja, sem distinção de prerrogativas profanas, de privilégios que a sociedade confere. A Maçonaria a todos nivela nas reuniões maçônicas.

XXIII - Este *Landmark* prescreve a conservação secreta dos conhecimentos havidos pela Iniciação, tanto os métodos de trabalho como suas lendas e tradições, que só devem ser comunicados a outros Irmãos.

XXIV - A fundação de uma ciência especulativa, segundo métodos operativos, o uso do simbolismo e a explicação dos ditos métodos e dos termos neles empregados, com o propósito de ensinamento moral, constitui outro *Landmark*. A preservação da Lenda do Templo de Salomão é outro fundamento deste *Landmark*.

 ISSN 1679-8902

XXV - O último *Landmark* é o que afirma a inalterabilidade dos anteriores, nada lhes podendo ser acrescido ou retirado, nenhuma modificação podendo ser-lhes introduzida. Assim como de nossos antecessores os recebemos, assim os devemos transmitir aos nossos sucessores - Nolumus est leges mutari.

Protagonista em importantes eventos

Ao longo da história, a Maçonaria esteve presente em vários acontecimentos importantes no mundo todo e no Brasil em particular. Essa participação se deu ora com maior, ora com menor intensidade, de forma institucional ou simplesmente pela participação individual de alguns de seus membros. A Revolução Francesa (1789-1799), a Independência dos Estados Unidos da América (1776) e também a de vários países latino-americanos são importantes eventos que contaram com a participação de maçons. No Brasil, episódios como a Conjuração Mineira (1789), a Independência do Brasil (1822), a Libertação dos Escravos (1888) e a Proclamação da República (1889) são alguns dos importantes eventos nacionais nos quais os maçons estiverem presentes, de uma forma ou de outra (MOREL; SOUZA, 2008).

Nesses eventos destacaram-se figuras importantes, todas ligadas à Fraternidade Universal. No cenário nacional, pode-se citar José Bonifácio de Andrada e Silva, Joaquim Gonçalves Lêdo, Frei Caneca, Deodoro da Fonseca, Quintino Bocaiuva, Benjamin Constant, Aristides Lobo, Bento Gonçalves, Francisco Glicério, Campos Salles, Rui Barbosa, entre outros. No âmbito internacional José Martí, O´Higins, Simón Bolívar, José de San Martin, George Washington, Benjamin Franklin e tantos outros (MOREL; SOUZA, 2008). Só pelos méritos pessoais desses ilustres personagens que deixaram suas marcas impressas na história, a Maçonaria merece consideração.

Literatura e conspiração

Marcada por luzes e trevas, a gênese da Maçonaria no Brasil ainda é pouco conhecida, entretanto, sabe-se que ela teve efetiva participação no processo de Independência e de construção do estado nacional brasileiro (SILVA, 2009). A penetração da Maçonaria e de seu ideário no Brasil ocorreu gradualmente, na transição do século XVIII para o XIX, tendo por foco os principais centros urbanos da colônia (TAVARES, 2006).

No período em que se iniciou o movimento cultural europeu do século XVIII, surgiram os primeiros focos de conspiração no Brasil, com a fundação de academias e também das chamadas arcádias, sociedades literárias da última fase do Classicismo. Originalmente criadas para o culto à poesia e à literatura, essas sociedades se transformaram em grupamentos de intelectuais que, sob o pretexto de produzir e divulgar a cultura, conspiravam contra a autoridade então estabelecida, guiados por ideais iluministas e republicanos (NAME, 2009). Pode-se dizer que, no Brasil, o movimento de Independência teve início no seio das sociedades secretas, que tanto tinham de literárias como políticas (ASLAN, 1997).

Segundo Tavares (2006, p. 69),

> o curso de direito da Universidade de Coimbra e a Faculdade de Medicina de Montpellier, na França, se tornaram os grandes centros de formação da elite colonial brasileira e de propagação das ideias ilustradas, levando a uma inevitável contestação do absolutismo e de seu corolário, o antigo sistema colonial. Foram nesses centros que muitos colonos tiveram contato, pela primeira vez, com a Maçonaria.

Assim, no final do século XVIII e início do século XIX, intelectuais locais e estudantes brasileiros que retornavam ao Brasil, em geral após estudarem nas referidas universidades, engajaram-se na luta pela independência do Brasil, então província ultramarina de Portugal, com capital na cidade do Rio de Janeiro (FRANCIO, 2008). Naquele período, vários desses homens se congregaram em academias ou associações que se transformaram em focos de movimentos libertários. Entre elas, destacam-se, entre outras, a Academia Brasílica dos Esquecidos (1724) e a Academia Brasílica dos Renascidos (1759), ambas da Bahia; a Academia dos Felizes (1736), a Sociedade Literária (1786),

a Academia Científica (1771), as três no Rio de Janeiro; e a Academia Suassuna (1800), em Pernambuco (NAME, 2009).

É no contexto do surgimento dessas agremiações que se encontram os primeiros traços da maçonaria brasileira. Morel e Souza (2008) consideram que as primeiras referências maçônicas chegaram ao Brasil na segunda metade do século XVIII, através de homens que haviam sido iniciados na Europa. No entanto, os mesmos autores assinalam que somente no século XIX é possível registrar a Maçonaria funcionando de maneira regular em território brasileiro.

Na pauta dessas conspirações libertárias, um tema que tem propiciado acaloradas discussões entre historiadores maçons e não maçons é a participação da Maçonaria em um dos movimentos mais importantes do período pré-independência, a Conjuração Mineira. De um lado, historiadores maçons destacam o crucial papel da irmandade nesse conluio, de 1789, em Minas Gerais, assinalando inclusive que o mesmo faria parte de um movimento internacional, no qual também estariam inseridas a Revolução Francesa (1789) e a Independência dos Estados Unidos (1776). Esses relatos destacam a figura central de Tiradentes como ilustre membro da Maçonaria, bem como registram uma série de detalhes maçônicos do evento, entre os quais o triângulo presente na bandeira de Minas Gerais. De outro lado, historiadores não maçons não chegam a um consenso sobre o papel da Maçonaria na Conjuração. Entre esses, em um extremo, há os que consideram os maçons com um papel central na elaboração dos planos e, na outra extremidade, há também os que negam o caráter maçônico do movimento. De uma forma ou de outra, mesmo esses últimos reconhecem a presença de membros da Maçonaria nesse importante movimento mineiro (MOREL; SOUZA, 2008).

As primeiras Lojas

Retornando ao tema do surgimento da maçonaria brasileira, deve-se assinalar que alguns historiadores também consideram o Areópago de Itambé, fundado em Pernambuco, em 1796, como sendo a primeira agremiação

maçônica brasileira. Essa corporação teria sido fundada por Manuel de Arruda Câmara, intelectual brasileiro que havia estudado em Coimbra e também na França, em Montpellier. Embora sua existência seja contestada por alguns historiadores, as biografias de alguns personagens daquele período reconhecem ter existido uma agremiação onde eram promovidas reuniões para difusão de ideias libertárias e republicanas. Também desse período, outros estudiosos maçônicos citam a Loja Cavaleiros da Luz (ou Cavalheiros da Luz), que teria sido fundada em Salvador, por volta de 1797. Consta que, entre os membros dessa Loja, estaria Cipriano José Barata de Almeida, médico competente, ardoroso patriota, figura respeitada e destacada em vários movimentos de seu tempo. Consta também que os membros dessas duas agremiações participaram ativamente da Conjuração Baiana, de 1798, bem como da Revolução Pernambucana, de 1817 (NAME, 2009).

Morel e Souza (2008) ainda assinalam a opinião de historiadores que consideram a Loja Reunião, no Rio de Janeiro, como sendo a primeira Loja regular no Brasil, criada em 1801. Mas há ainda, segundo os mesmos autores, registros vagos da Loja União, também na mesma cidade, em 1800. Em 1803 ou 1804, teriam sido criadas, pelo Grande Oriente de Portugal, no Rio de Janeiro, duas outras associações: a Loja Constância e a Loja Filantropia. Na Bahia, teria surgido, em 1802, a Loja Virtude e Razão, reerguida posteriormente com o nome de Loja Humanidade. Na região norte fluminense, em Campos dos Goytacases, também foram instaladas três associações maçônicas: Loja Filosofia e Moral, Loja União Campista e Loja Firme União. Em 1812, em Niterói, RJ, também se registrou a presença da Loja Distintiva, essa já com a presença de um dos irmãos Andrada, o Antonio Carlos.

Também há registros da fundação, em novembro de 1815, da Loja Comércio e Artes, fundada por maçons comprometidos com o propósito de promover a independência política do Brasil. A Loja, criada por nove homens, é considerada como o embrião do Grande Oriente Brasileiro, criado em 1822. Tendo em vista que o Alvará Régio de 30 de março de 1818 proibiu o funcionamento no Brasil de sociedades secretas, esta Loja foi fechada e todos os seus livros queimados, conforme registrado na ata da sessão de

reinstalação. O reerguimento de colunas foi realizado em 24 de junho de 1821, constando da ata que a Loja passaria a adotar o título distintivo de Comércio e Artes na Idade do Ouro (FRANCIO, 2008; MOREL; SOUZA, 2008).

O Grande Oriente do Brasil

Nos meses iniciais de 1821, a ordem do dia nos meios maçônicos era a Independência do país. As agitações provocaram forte repressão imperial, sendo preso Joaquim Gonçalves Ledo, juntamente com outros membros da irmandade. Em abril de 1821, D. João VI voltou a Portugal, por exigência das Cortes, deixando como Regente seu filho D. Pedro de Alcântara. Nesse período, Gonçalves Ledo foi solto e retomou suas atividades na Loja Comércio e Artes, enquanto José Bonifácio aumentava sua influência na corte. Em setembro de 1821, as cortes portuguesas determinaram o retorno a Portugal do Príncipe Regente. Em 9 de janeiro do ano seguinte, após várias manifestações em prol da permanência do Príncipe no Brasil, D. Pedro proferiu o discurso do Fico (NAME, 2009).

Desse período, a Loja Comércio e Artes na Idade do Ouro pode ser considerada como a que deu origem ao Grande Oriente do Brasil, uma vez que, na sessão de 17 de junho de 1822, decidiu-se pela criação da Loja Esperança de Niterói e da Loja União e Tranquilidade, pelo desdobramento de seu quadro, realizado por sorteio. A partir dessas três Lojas formar-se-ia então o Grande Oriente Brasileiro, fundado em junho de 1822. Dessa Loja, eram membros Joaquim Gonçalves Ledo e o padre-mestre Januário da Cunha Barbosa, dois ilustres ativistas do processo de emancipação política brasileira (FRANCIO, 2008).

Na verdade, um primeiro Grande Oriente teria sido instalado em Salvador, em 1809, compondo-se de nove Lojas, sendo duas cariocas, três baianas e quatro pernambucanas. Apesar desse registro, os autores maçons costumam considerar como sendo primeiro o Grande Oriente Brasileiro (Brasílico ou Brasiliano), fundado em 1822, tendo em vista sua forte vinculação

com a Independência. Em 1816, também consta a instalação da Grande Loja Provincial, em Pernambuco, contando com quatro outras: Pernambuco do Oriente, Pernambuco do Ocidente, Guatimozin, e Restauração e Patriotismo, as quatro pernambucanas que compunham o Grande Oriente de Salvador (MOREL; SOUZA, 2008).

O Grande Oriente Brasileiro foi fundado em 17 de junho (ASLAN, 1997; NAME, 2009) ou 24 de junho de 1822 (MOREL; SOUZA, 2008), por 94 homens, entre eles José Bonifácio de Andrada e Silva e Joaquim Gonçalves Ledo, duas figuras maçônicas marcantes desse período. Bonifácio, adepto da Monarquia; Ledo, adepto da independência republicana, ambos podem ser considerados próceres de nossa Independência, ainda que entre eles houvesse grande divergência de ideais (ALMEIDA FILHO, 2005).

O maçom que presidiu os atos de instalação do GOB foi o Capitão João Mendes Viana, que posteriormente participou da Confederação do Equador, sendo por isso encarcerado durante sete anos. Nessa reunião, José Bonifácio de Andrada e Silva foi aclamado primeiro Grão-Mestre do Grande Oriente Brasileiro; Joaquim Gonçalves Ledo, o 1º Grande Vigilante; e o cônego Januário da Cunha Barbosa, o Grande Orador (MOREL; SOUZA, 2008; NAME, 2009).

Com o objetivo principal de lutar pela independência política do Brasil, as primeiras reuniões do GOB foram realizadas na clandestinidade. Nas atas de suas primeiras reuniões, consta que só se admitiria a iniciação de pessoas que se comprometessem com o ideal da Independência (SANTOS, A. E. et al., 2004).

Logo depois, o príncipe D. Pedro foi indicado para a Ordem, em 13 de julho de 1822, por proposta do Grão-Mestre José Bonifácio. Em seguida, foi iniciado em assembléia geral do Grande Oriente, no dia 2 de agosto de 1822, adotando o nome de Guatimozim (nome do último imperador asteca) e passando a fazer parte do quadro da Loja Comércio e Artes (ASLAN, 1997). Na sessão seguinte do Grande Oriente, realizada em 5 de agosto, por proposta de Joaquim Gonçalves Ledo, que ocupava a presidência, D. Pedro foi aclamado

Mestre Maçom. Em 4 de outubro do mesmo ano, na ausência de José Bonifácio, também por proposta de Ledo, D. Pedro foi também aclamado Grã-Mestre do GOB, pela sua condição de Príncipe Regente. A indicação de Gonçalves Ledo visava à neutralização de Bonifácio (MOREL; SOUZA, 2008).

Naquele período, quase todas as pessoas influentes junto a Dom Pedro eram maçons e também membros do Grande Oriente, única Obediência Maçônica então existente. No entanto, a rivalidade política entre eles era grande, o que provocou sérias disputas pelo poder. Com a Independência do Brasil, oficialmente proclamada em 12 de outubro de 1822 (MOREL; SOUZA, 2008), D. Pedro assumiu a condição de imperador, com o título de D. Pedro I. Um mês e meio depois, no dia 21 de outubro, D. Pedro I determinava "primo como Imperador, secundo como G.M." a suspensão temporária do Grande Oriente, que acabou se mantendo em vigor durante todo seu reinado, encerrada com a abdicação ao trono em 7 de abril de 1831 e sua ida a Portugal (FRANCIO, 2008).

Já em 1830 os maçons do Rio de Janeiro procuravam retomar os trabalhos que estavam praticamente parados, tendo fundado o Grande Oriente Nacional Brasileiro e, posteriormente, grande Oriente do Passeio, utilizando o nome da rua onde tinha sede. Na verdade esse Grande Oriente só foi instalado em 24 de junho de 1831. Alguns meses depois, em 23 de novembro de 1831, seria instalado o Grande Oriente do Brasil, por um grupo de maçons remanescentes do primitivo Grande Oriente Brasílico, e que incorporou as Lojas do então extinto Grande Oriente do Passeio. Em consequência, durante 30 anos funcionaram no Rio de Janeiro dois Grandes Orientes, até que em 1861 o Grande Oriente do Passeio deixou de existir, sendo suas Lojas absorvidas pelo Grande Oriente do Brasil. Alguns autores ainda discutem sobre qual dos dois Grandes Orientes seria o sucessor do Grande Oriente Brasileiro, no entanto, o importante é assinalar que as histórias dos dois se entrelaçam e se confundem, tendo em vista que, naquele período, foi frequente a movimentação de Lojas e de obreiros de uma para outra Obediência (CASTELLANI, 1994).

Desde a sua criação, o Grande Oriente do Brasil sofreu diversas cisões, a maioria delas como consequência de disputas nas eleições. Até 1927, no entanto, todas as cisões ocorridas foram posteriormente reabsorvidas, com a reincorporação das Lojas ou maçons outrora dissidentes. Nesse ano é que viria a ocorrer a primeira grande cisão, que provocou a criação de uma nova Obediência (FRANCIO, 2008).

Até o ano da grande cisão, o Grande Oriente do Brasil era uma Potência Mista, adotando o nome de Supremo Conselho, que cuidava dos graus filosóficos, e Grande Oriente do Brasil, que cuidada dos graus simbólicos (aprendiz, companheiro e mestre), de modo que seu Grão-Mestre exercia o comando da Maçonaria Simbólica e também o dos altos graus, como Soberano Grande Comendador do Supremo Conselho do Rito Escocês (MOREL; SOUZA, 2008).

Após a cisão de 1927 e com uma nova Constituição, promulgada em 23 de maio de 1951, o Grande Oriente do Brasil passou a ser exclusivamente uma Potência Maçônica Simbólica, separado física e administrativamente do Supremo Conselho do Brasil para o Rito Escocês Antigo e Aceito. Hoje, o Grande Oriente do Brasil, com sede em Brasília, DF, é uma federação nacional de Grandes Orientes Estaduais, e de Lojas Simbólicas, desde 1978. Nos Estados e no Distrito Federal, as Lojas se agrupam em um Grande Oriente Estadual, organizado nos mesmos moldes do Poder Central do GOB. Assim, o Grão-Mestre estadual representa o Poder Executivo do Grande Oriente do Brasil em seu Estado, exercendo atribuições outorgadas pelo Grão-Mestre Geral. Na verdade, estes Grandes Orientes Estaduais são representações administrativas do Grande Oriente do Brasil, visando a facilitar o andamento dos processos num país de grande extensão territorial (GRANDE ORIENTE DO BRASIL, 2001a).

 ISSN 1679-8902

As Grandes Lojas Estaduais

Em 13 de julho de 1925, Mário de Carvalho Behring, que ocupava os cargos de Grão-Mestre e de Soberano Grande Comendador para o período 1922-1925, renunciou ao final de seu mandato no GOB, mas declarou que se mantinha como Soberano Grande Comendador do Supremo Conselho. Dessa forma, o maçom Vicente de Carvalho Neiva foi eleito Grão-Mestre do GOB, tendo Fonseca Hermes como adjunto. No entanto, Vicente Neiva logo veio a falecer em 18 de fevereiro de 1926, assumindo o Grão-Mestrado seu adjunto, Fonseca Hermes. O novo Grão Mestre era amigo de Mário Behring, o que facilitou a assinatura de um tratado, em 22 de outubro de 1926, que estabelecia a independência do Supremo Conselho. Menos de seis meses depois, a 21 de março de 1927, pressionado pela cúpula do GOB, Fonseca Hermes se licencia do cargo, e Octávio Kelly é empossado como Grão-Mestre Adjunto do GOB, assumindo o Grão-Mestrado em 6 de junho do mesmo ano (NAME, 2009).

Logo que assumiu o Grão-Mestrado, Octávio Kelly revogou o decreto assinado por Fonseca Hermes, que transformaria a Assembléia Geral do GOB em Constituinte, para adequar a constituição do GOB em acordo com o tratado assinado com o Supremo Conselho. Com isso, a 17 de junho de 1927, Mário Behring promoveu uma reunião com 13 dos 33 membros do Supremo Conselho, declarando o rompimento com o GOB. Para dar suporte ao Supremo Conselho do Rito Escocês, Mário Behring estimulou a criação das Grandes Lojas Estaduais, outorgando-lhes cartas constitutivas. Assim, logo surgiram as Grandes Lojas da Bahia, em 22 de maio de 1927; as Grandes Lojas do Rio de Janeiro, em 18 de junho de 1927; e as Grandes Lojas de São Paulo, em 2 de julho de 1927 (CASTELLANI, 1994).

Hoje, as Grandes Lojas Estaduais se configuram como Obediências Estaduais Independentes umas das outras, à semelhança do sistema norte-americano. Nesse caso, não há uma Grande Loja nacional, diferentemente do que ocorre no Grande Oriente do Brasil. Para facilitar as conversações, as Grandes Lojas Estaduais criaram uma entidade nacional denominada Confederação da Maçonaria Simbólica do Brasil - CMSB, que é presidida em rodízio anual pelos Grãos-Mestres das diversas Grandes Lojas Estaduais.

Em São Paulo, no dia 2 de julho de 1927, foi realizada a Sessão de Instalação da Grande Loja do Estado de São Paulo (GLESP), tendo sido designado Grão-Mestre Provisório o Irmão Carlos Reis, que permaneceu no cargo até 1931. Durante o Estado Novo, a Obediência permaneceu fechada por dois anos e nove meses, a partir de setembro de 1937, por imposição de Getúlio Vargas.

Em seus primeiros anos, a GLESP funcionou nas dependências da Loja Amizade. Depois, foi transferida para a Rua Pedro Lessa nº. 2, onde permaneceu de 1933 a 1936. Passou depois a funcionar na Rua General Osório nº. 141, no bairro de Santa Ifigênia. Em julho de 1940, depois do período de hibernação imposto pela ditadura, retomou suas atividades na rua Bresser nº. 1.145, no bairro do Brás, em dependências bastante precárias. Em 1949, foi transferida para o nº. 1.805 da mesma rua. Em 1950, o Grão-Mestre Alcides do Valle e Silva locou duas salas no Edifício do SESC, na Rua Riachuelo. Em 1953, conseguiu sua primeira sede própria, doada pela Loja Perfeita Amizade, na Rua São Bento nº. 405, 10º andar, no Prédio Martinelli. Em 1956, foi eleito Grão-Mestre o Irmão Francisco Rorato (1911 - 1983), responsável pela construção do atual Palácio Maçônico, na Rua São Joaquim nº. 138, no bairro da Liberdade, inaugurado em 1961.

Com o crescimento do número de Oficinas filiadas à GLESP, hoje ela se encontra presente praticamente em todo o Estado de São Paulo. Com a ampliação dos tratados de reconhecimento firmados com as Potências Maçônicas, a GLESP também conquistou o reconhecimento por parte da Grande Loja da Inglaterra (GRANDES LOJAS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2011).

Os Grandes Orientes Independentes

Em 27 de maio de 1973, houve a última grande cisão no Grande Oriente do Brasil, que acarretou no surgimento dos Grandes Orientes Estaduais Independentes, congregando Lojas que discordaram dos resultados das

eleições para o Grão-Mestrado Geral. A cisão, a princípio, foi bastante significativa, no entanto, boa parte das Lojas que romperam com o Grande Oriente do Brasil retornaram à Obediência depois de alguns anos. Com as alterações havidas posteriormente, principalmente com relação à estrutura de poder no GOB, muitas das reclamações das Lojas ficaram superadas.

Hoje, há algumas centenas de Lojas vinculadas aos Grandes Orientes Independentes na maior parte dos Estados brasileiros, sendo cada um deles independente dos demais. Como no caso das Grandes Lojas Estaduais, pela necessidade de se ter um organismo nacional, também foi constituída uma entidade denominada Colégio de Grão-Mestres, que hoje se chama Confederação Maçônica Brasileira - COMAB, presidida em rodízio anual pelos Grãos-Mestres dos diversos Grandes Orientes Independentes.

No Estado de São Paulo, o Grande Oriente Paulista – GOP – é originário dessa divisão. Foi fundado em 04 de agosto de 1981, como Sociedade Civil de Direito Privado, transformada em entidade maçônica, por força de sua Constituição, aprovada na Assembleia Geral de 21 de maio de 1983. Seus fundadores foram Adib Geraldo Jabour, Antonio Pirolla, João Oscar Nelson, Jonas Andriani, José Caccaos, Maurício Möbst, Michel Kfouri, Nelson Garcez e Urbano França Canôas. Atualmente, o GOP conta com 248 Lojas, totalizando 7.402 maçons. Cinco são os ritos praticados, e assim distribuídos: Rito Escocês Antigo e Aceito (222 Lojas), Rito Moderno (14 Lojas), Rito de York (07 Lojas), Rito Brasileiro (02 Lojas) e Rito Adonhiramita (03 Lojas). Essas Lojas estão distribuídas em 51 Regiões Maçônicas e 16 Macrorregiões Litúrgicas no Estado (GRANDE ORIENTE PAULISTA, 2011).

As Grandes Lojas Unidas do Brasil

Há pouco mais de 10 anos, surgiram também as Grandes Lojas Unidas, em processo de formação em mais de uma dezena de estados brasileiros. Essas Lojas funcionam nos mesmos moldes das Grandes Lojas Estaduais e dos Grandes Orientes Independentes, vinculando-se nacionalmente através da

Confederação da Maçonaria Universal Unida no Brasil (COMUB), fundada a partir das Grandes Lojas Unidas do Brasil, em 28 de Julho de 2002, em Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul. Com a filiação de Obediências até então desconhecidas, já ocupam 17 estados do Brasil e também contam com algumas Obediências filiadas vindas de outros países, tais como Bolívia, Portugal e Itália.

O Relacionamento entre as Obediências

As Lojas filiadas ao Grande Oriente do Brasil, às Grandes Lojas Estaduais e aos Grandes Orientes Independentes trabalham regularmente segundo os preceitos universais da Ordem, seguindo o estabelecido pela Constituição de Anderson. Assim, as Potências ou Obediências brasileiras mantêm entre si relações cordiais e se relacionam de forma pragmática com as demais em funcionamento no país. De um modo geral, elas têm certo grau de parentesco, na medida em que são resultados de dissidências havidas dentro da Maçonaria brasileira. Também é fato que a maioria de seus atuais membros ingressou na Irmandade sem ter ideia de que no Brasil houvesse mais de uma Maçonaria, ou melhor, mais de uma Obediência.

Em acordo com os princípios de soberania territorial não poderia haver intervisitação de maçons dessas Obediências, mas a realidade tem mostrado que as Lojas dos três sistemas recebem frequentemente visitas de obreiros de outras Obediências, desde que a Loja a qual pertence o visitante seja considerada “regular”. Não são consideradas “regulares” as que se auto-intitulam de “Lojas livres”, ou ainda aquelas vinculadas a organizações da “maçonaria mista” ou “maçonaria feminina”.

O sentimento generalizado na Ordem é que, tendo as diferentes Obediências estruturas semelhantes e estando elas baseadas nos mesmos princípios, a fusão de todas as Potências numa única Federação Maçônica Nacional beneficiaria a Instituição, ou seja, a unificação da Maçonaria brasileira sob um único comando lhe daria mais força junto à sociedade.

 ISSN 1679-8902

Nessa realidade de várias maçonarias, é oportuno destacar as considerações de Lepage (1997) sobre a diferença entre a Maçonaria e suas Potências, ou seja, entre a Ordem e as Obediências. Com relação à Ordem, diz o autor, na sua essência, ela é metafísica; na sua manifestação, é tradicional. Para a Ordem, pode-se até usar a expressão que é bastante habitual entre maçons, dizendo que ela data de "tempos imemoriais". As Obediências, ao contrário, são criações recentes. A primeira é universal, as segundas, sejam quais forem, são particularistas, influenciadas pelas condições sociais, religiosas, econômicas e políticas dos locais onde se desenvolvem. A Ordem é, por essência, indefinível e absoluta; a Obediência está sujeita a todas as variações da fraqueza congênita ao espírito humano.

Considerações finais

Com no mínimo três séculos de existência, a Maçonaria se espalhou por todo o mundo, congregando homens de diferentes raças, credos e posicionamentos políticos, sob o pretexto de aprimorá-los para a construção de uma sociedade mais humana e igualitária, na qual se possa viver com liberdade.

Crentes num ente supremo, o Grande Arquiteto do Universo, esses homens têm se reunido em suas Lojas, transmitindo a filosofia da Ordem aos que nela ingressam, através de rituais próprios de sua organização.

Há registros sobre a participação da Maçonaria em momentos importantes da história em diversas nações do mundo, seja pela participação institucional da entidade, seja por ações isoladas de homens a ela filiados. Analisando, ainda que brevemente, um pequeno fragmento da história da Maçonaria no Brasil, pode-se perceber a expressiva magnitude da Fraternidade. Com vários de seus ilustres membros na historiografia nacional, a Maçonaria já imprimiu sua marca no cenário brasileiro, tendo em vista sua participação em momentos importantes da história do Brasil, ora por ações institucionais, ora por atos individuais de seus membros.

Nessa história que já caminha para os trezentos anos, também se pode observar a complexidade dessa entidade, com suas várias Obediências e Ritos, com suas disputas internas e as cisões entre irmãos e/ou entre Lojas. Se de um lado essa multiplicidade de faces ou personalidades, cada uma delas correspondendo a uma interpretação por parte de seus membros, tira a Maçonaria do pedestal, posição propícia ao endeusamento, como a encaram alguns de seus membros, de outro a recoloca no mundo dos homens – local onde sempre esteve – humanizando-a, com as inevitáveis virtudes e contradições.

E essa condição não a diminui ou a desqualifica, nem tampouco desmerece seu ideário, ao contrário, dignifica-a, na medida em que se compreende que ela carrega em seus princípios os sonhos, as utopias e os nobres ideais do ser humano. Propondo-se a criar um novo homem, pela lapidação contínua de seu predecessor, a Maçonaria também se aperfeiçoa nesse processo de polimento humanizador. Recuperar e refletir sobre seus altivos princípios, questionar suas práticas e mudá-las quando necessário, são os itens que devem figurar cotidianamente na pauta da Irmandade, para que assim ela possa evoluir junto com a civilização, sem perder o melhor de sua essência.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. A. **O Ensino Jurídico, a Elite dos Bacharéis e a Maçonaria do Séc. XIX**. 2005. 180 p. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

ASLAN, N. **História Geral da Maçonaria:** fastos da Maçonaria Brasileira. Londrina: A Trolha, 1997. 254 p.

BOUCHER, J. **A Simbólica Maçônica**. São Paulo: Pensamento, 1997. 400 p.

CAMINO, R. **Iniciação Maçônica**. São Paulo: Madras, 1996. 223 p.

CARVALHO, A. **Ritos & Rituais**. Londrina: A Trolha, 1993a. v. 1. 176 p.

CARVALHO, A. **Ritos & Rituais**. Londrina: A Trolha, 1993b. v. 2. 210 p.

CASTELLANI, J. **História do Grande Oriente de São Paulo**. Brasília: Grande Oriente do Brasil, 1994. 380 p.

COSTA, F. G. **Maçonaria na Universidade**. Londrina: A Trolha, 1994. 160 p.

FIGUEIREDO, R. **Dicionário de Maçonaria**. 4. ed. São Paulo: Pensamento, 1990. 550 p.

FRANCIO, M. F. História da Maçonaria no Brasil. **Revista Escudismo**, n. 18. mar/abr 2008. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/4108666/Revista-Escudismo-018>. Acesso em: 25 mar. 2011.

GRANDE ORIENTE DO BRASIL. **Constituição do Grande Oriente do Brasil**. Brasília, 2001a. 70 p.

GRANDE ORIENTE DO BRASIL. **Regulamento Geral da Federação**. Brasília, 2001b. 94 p.

GRANDE ORIENTE PAULISTA. Disponível em: <http://www.gop-sp.org.br>. Acesso em: 31 mar. 2011.

GRANDES LOJAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://www.glesp.org.br>. Acesso em: 31 mar. 2011.

JAKOBI, H. R. **Graus Simbólicos:** compêndio maçônico. Londrina: A Trolha, 2007. v. 2. 333 p.

KARG, B.; YOUNG, J. K. **O Ofício do Maçom:** o guia definitivo para o trabalho maçônico. São Paulo: Madras, 2007. 423 p.

KNIGHT, C.; LOMAS, R. **A Chave de Hiram:** faraós, franco-maçons, e a descoberta dos Manuscritos Secretos de Jesus. São Paulo: Landmark, 2004. 366 p.

LEPAGE, M. **História e Doutrina da Franco-Maçonaria**.: a Ordem e as Obediências. São Paulo: Pensamento, 1997. 157 p.

MOREL, M.; SOUZA, F. J. O. **O Poder da Maçonaria**: a história de uma sociedade secreta no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. 259 p.

NAME, M. **Evolução Histórica da Maçonaria Brasileira**: história contemporânea do Grande Oriente do Brasil. Indaiatuba: Vitória. 351 p.

PELLEGRINO NETO, J. **Nossa Sublime Instituição Chave de Hiram**. Indaiatuba: Vitória, 2010. 496 p.

SANTOS, A. E. et al. **Manual Completo para Lojas Maçônicas**. São Paulo: Madras, 2004. 272 p.

SANTOS, S. D. **Dicionário Ilustrado de Maçonaria**. Rio de Janeiro: Essinger, 1984a. 266 p.

_____ **Maçonaria:** Vultos, graus cavaleirescos e ritos. Londrina: A Trolha, 1997b. 206 p.

SILVA, V. **A Participação da Loja Maçônica Perseverança III na Educação Escolar em Sorocaba: do final do Segundo Reinado ao final da Primeira República**. 2009. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba.

TAVARES, M. R. **Entre a Cruz e o Esquadro:** o debate entre a Igreja Católica e a Maçonaria na imprensa francana (1882-1901). 2006. 136 p. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual Paulista, Franca.

VIEIRA, M. E. **O Envolvimento da Maçonaria Fluminense no Processo de Emancipação do Reino do Brasil (1820 – 1822)**. 2001. 108 p. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VILLANOVA, J. G. **Oficina de Aprendiz**. Três Rios: Três Rios, 1981. 215 p.

OS HOLANDESES NO BRASIL

The Dutch in Brazil

MATOS, Clarence José de
Faculdade Max Planck
Faculdade de Jaguariúna

RESUMO: O texto percorre a trajetória de Nassau como um político em cuja gestão procura administrar os conflitos de maneira a permitir a montagem de seu projeto pessoal, visando obter, após sua passagem pelo Brasil holandês, reconhecimento na Europa, em várias cortes do velho continente. As pinturas de seus artistas serviram como cartão de visita aos nobres, reis e príncipes europeus para que Nassau se projetasse além de um administrador da Companhia das Índias Ocidentes com posses na América portuguesa. A discussão sobre o período nassoviano em terras brasileiras é a de mostrar nos mecanismos cotidianos de uma administração flexível às diferenças culturais entre as populações brancas empobrecidas, os vários grupos mestiços, os senhores de engenho de cultura católica, os membros da Companhia das Índias, os grupos calvinistas, os padres católicos e os judeus. Esta flexibilidade possibilitou a Nassau a concretização de um modelo de político e administrador hábil, bem formado e personalista.

Palavras-chave: Holandeses, Nassau, Brasil.

ABSTRACT: The text covers the history of Nassau as a politician in which management seeks to manage conflicts in order to allow the assembly to obtain his personal project after his trip to Brazil Dutch recognition in Europe in various courts of the old continent. The paintings of artists served as a business card to the nobles, kings and princes of Europe to Nassau will project beyond an officer of the Company of the West Indies with Portuguese possessions in America. The discussion period nassoviano in Brazilian territory is to show the mechanisms of everyday differences to a flexible management culture among the impoverished white populations, the various groups of mixed race, the

plantation of Catholic culture, members of India Company, the Calvinist groups, Catholic priests and the Jews. This flexibility enabled the Nassau achieving a model of political and skilled administrator, and form and personality.

Keywords: Dutch, Nassau, Brazil.

Holandeses no Brasil: 1624 a 1625 e 1630 a 1654

As relações comerciais entre portugueses e flamengos datavam da Idade Média, quando os batavos adquiriram especiarias, drogas e madeiras nos portos lusitanos. Tanto assim, que na montagem do empreendimento açucareiro no Brasil (século XVI), os portugueses contaram com o financiamento dos holandeses. A burguesia mercantil lusitana estava em crise financeira em decorrência do declínio do comércio de especiarias nas primeiras décadas do século XVI. Os comerciantes lusitanos não tinham disponibilidade de capitais para bancar a empresa açucareira. Maquinaria para os engenhos como moendas, enxadas, foices, tráfico de negros eram financiados pelos holandeses.

> *Se se tem em conta que os holandeses controlavam o transporte (inclusive parte do transporte entre Brasil e Portugal), a refinação e a comercialização do produto, depreende-se que o negócio do açúcar era, na realidade, mais deles do que dos portugueses. Somente os lucros da refinação alcançavam aproximadamente a terça parte do valor do açúcar em bruto (FURTADO, 1975).*

As técnicas de produção do açúcar eram dominadas pelos portugueses, mas o refino e o domínio comercial dos mercados europeus pertenciam aos holandeses. Como pelas leis mercantilistas a atividade comercial era muito mais lucrativa que a atividade produtiva, é possível afirmar que, com a redundância necessária ao evento econômico-comercial do açúcar - *o negócio, em resumo, foi muito mais flamengo do que português*. (GALEANO, 1975).

Os Países-Baixos (hoje Bélgica e Holanda) eram, no século XVI, um território espanhol chamado de “as 17 Províncias”. Desde o século XIII, nas províncias setentrionais (que no século XVII, formaram a Holanda),

desenvolveram-se cidades que passaram a ser importantes entrepostos comerciais, tais como Haarlem, Ultrecht, Leide, Ghent e, principalmente, Amsterdam. Nestes centros urbanos prosperou uma burguesia de negociantes que, a partir do século XVI, adotando as idéias calvinistas, formavam um "ethos" econômico-mercantil calcado nos princípios de **esforço, trabalho, sobriedade e honestidade**, como pressupostos essenciais ao advento da legitimação das atividades comerciais com resultados econômicos lucrativos. Mas estes resultados eram constantemente obstaculizados pelas interferências bélicas espanholas no comércio flamengo, trazendo prejuízos econômicos, desorganizando o fluxo constante de mercadorias holandesas, tanto para o consumo interno quanto externo, contabilizando perdas humanas num território carente de gente e braços para o trabalho e acirrando o dever de sobrevivência dos indivíduos das "17 Províncias" - desenvolveu-se, entre as populações destas províncias, um "espírito nacionalista".

Aproveitando a vaga da Formação de Estados Nacionais, a burguesia comercial flamenga investe-se contra a Espanha. Esta, por sua vez, tinha como mandatário supremo Felipe II - filho e herdeiro de Carlos I, que subira ao trono após a abdicação de seu pai, em 1556, e empreenderia um enorme esforço para liderar as atividades econômico-comerciais na Europa. Católico fervoroso, fanático por excelência, D. Felipe II, defensor intransigente da inquisição, absolutista por convicção, com uma política externa belicista para tentar garantir a hegemonia espanhola na política mercantilista européia, passou a exigir, como forma de pagar os gastos expansionistas espanhóis, altos impostos aos comerciantes holandeses. Esta atitude do rei espanhol aguçou os conflitos. Guilherme de Orange, Príncipe flamengo, lidera a luta. É necessário, entretanto, situar estas disputas, no contexto dos movimentos religiosos pelos quais a Europa quinhentista passava, para uma compreensão mais justa das relações entre Espanha e Países Baixos. Estas disputas ocorreram sob dois aspectos.

De um lado, D. Felipe II enviava tropas constantes contra os batavos, na tentativa de controlar as rebeliões. As províncias meridionais - atual Bélgica - e as províncias nortistas - atual Holanda - empreenderam sucessivas batalhas

contra a Espanha. Entretanto, as províncias meridionais, de religião católica, fecharam acordos de paz (em 1579) com a coroa espanhola. As províncias nortistas, calvinistas e opositoras aos impostos castelhanos por seu lado continuaram as lutas, proclamando sua independência em 1581. Os combates permaneceram com a vigorosa resistência dos holandeses. Estes obtiveram da Espanha finalmente uma trégua, em 1609, quando o rei espanhol foi obrigado a reconhecer, na prática, a separação dos flamengos - embora o reconhecimento oficial da independência da Holanda somente aconteceu com o tratado de Westphalia, em 1648. Nascia um novo país com enormes recursos econômicos. Tratava-se da maior potência comercial do mundo: a Holanda possuía uma frota mercante maior do que as de todos os outros países europeus juntos.

De outro lado, a Espanha atacava comercialmente os batavos com sucessivos embargos do açúcar brasileiro aos comerciantes da Holanda. Estes embargos foram possíveis graças a UNIÃO IBÉRICA (1580 a 1640) de Portugal à Espanha. Em 1578, D. Sebastião, rei de Portugal, desapareceu numa batalha contra os muçulmanos, em Alcacer-Quibir, território africano, e deixou vago o trono português. Felipe II, primo de D. Sebastião, reivindicava a herança da Coroa Portuguesa, pois o rei não deixara herdeiros diretos. Entretanto, o trono Lusitano foi assumido por D. Henrique, o Cardeal, tio-avô de D. Sebastião e de D. Felipe II.

Com idade avançada e doente, D. Henrique faleceu dois anos mais tarde (1580). Seis candidatos ao trono se apresentaram, no entanto nenhum deles tinha a força de D. Felipe II. Apoiado na argumentação na qual tinha direito ao trono lusitano por sua condição de neto de D. Manuel I, o venturoso e sobrinho-neto de D. Henrique, D. Felipe II também apoiou-se nas tropas do Estado espanhol para garantir-lhe a posse de Portugal. A resistência de D. Antônio Prior do Crato, o candidato mais forte à sucessão de D. Henrique, de nada valeu. As tropas filipinas derrotaram os exércitos de Prior na batalha de Alcântara, em 25 de agosto de 1580.

Exilando-se na França, D. Antônio Prior abriu caminho para a “UNIÃO DAS COROAS IBÉRICAS” - período no qual Portugal submeteu-se à Espanha entre 1580 a 1640. A UNIÃO IBÉRICA acarretou mudanças no projeto político-

administrativo, tanto para os lusitanos como para os colonos portugueses na América. Os Habsburgos espanhóis nutriram, por Portugal e pelo Brasil, um interesse político relativo. Relativismo este que, de qualquer forma, significava um aumento do prestígio do monarca espanhol, pois seus domínios compreenderam tanto na Europa quanto nas Américas. Durante estes sessenta anos os domínios espanhóis na América, África e Ásia representavam trezentas vezes o território castelhano europeu. No entanto, a hegemonia espanhola sobre Portugal enfrentou dificuldades para se impor ao povo lusitano.

Os sérios combates entre as tropas portuguesas e espanholas e as sucessivas mortes demonstravam que a população portuguesa repudiava o domínio estrangeiro sob seu território. Embora, submetidos aos espanhóis, os lusitanos exigiram uma série de compromissos do rei D. Felipe II. Tais compromissos foram organizados no “JURAMENTO DE TOMAR (1581)”. Este JURAMENTO consistiu em “salvaguardar a honra” de Portugal, com uma série de concessões aos detentores do aparelho burocrático lusitano.

Seguiram-se um conjunto de cláusulas do JURAMENTO, visando obter a convivência entre espanhóis e portugueses. Uma cláusula fundamental estabelecia que todo o comércio entre Portugal e suas colônias deveria ser feito por embarcações e comandantes lusitanos. Num período em que as práticas mercantilistas eram vigorosas, a aceitação deste item acentuou uma atitude de relativa importância econômica dada pelos espanhóis a Portugal e a sua principal colônia, o Brasil.

Outras cláusulas relacionavam-se a garantir funcionários portugueses para administrar o reino; a continuação da língua portuguesa (inclusive nos documentos) e os diplomatas e representantes do poder metropolitano nas colônias seriam portugueses, bem como as leis, usos, costumes da terra lusitana seriam mantidos e respeitados.

O primeiro governador geral do Brasil nomeado por D. Felipe de Habsburgo foi Hanvel Barreto (1581), português de nascimento. A atividade do governador estava ligada fundamentalmente às preocupações com a defesa do território, principalmente contra os franceses nas regiões do Rio Grande do

Norte, Ceará e Paraíba. Outros governadores tiveram também que combater os problemas administrativos com funcionários corruptos que lesavam constantemente a fiscalização e contrabandeavam pau-brasil com a tranquila conivência dos funcionários metropolitanos.

Desta forma, a estrutura político-administrativa do Brasil colonial sofreu mudanças com a ascensão dos Habsburgos em Portugal. Uma das principais alterações tratava de conceder amplos poderes ao Provedor-mor da Fazenda do Brasil para coibir os abusos fiscais na colônia. Este procedimento fazia parte da instauração de um REGIMENTO contido nas "ORDENAÇÕES FILIPINAS" - um conjunto de leis, procedimentos, atitudes político-administrativas aos lusitanos e brasileiros. Dar força política ao Provedor-mor do Brasil visava o reforço burocrático e a centralização administrativa junto aos funcionários da confiança do rei. A hegemonia do aparelho burocrático na organização de resistência aos corsários de origem francesa, inglesa e holandesa no território da colônia portuguesa foi decisiva para Portugal manter seu controle sobre o território brasileiro.

O Início da Trajetória Holandesa

D. Felipe II, sabedor das investidas dos holandeses à sua política belicista, absolutista, repressiva e exploratória, preparava-se para as disputas flamengas e espanholas. Assim, em 1585, D. Felipe II mandou confiscar os navios flamengos ancorados em seus portos, aprisionando-lhes as tripulações. O mesmo se fez em 90, 95, 99.

Dificilmente se concebeu mais terrível golpe contra um povo que do comércio marítimo auferia o melhor de suas riquezas, base de uma independência comprada a poder de sangue. Depois de tanto heroísmo, os holandeses teriam de sujeitar-se a procurar pelo Norte da Ásia outro caminho para a China e "Índia"; transferir a atividade comercial para o mediterrâneo e apossar-se do estreito de Magalhães. Tudo isto se tentou, de tudo se tirou

resultado negativo. Por que não se defrontar com o Cabo da Boa Esperança, a buscar os gêneros do oriente nos próprios lugares de sua procedência?

> *Em 1593, mercadorias de Amsterdam arriscaram a primeira viagem ao Oceano Índico, viagem demorada, de pouco proveito imediato, pois logrou a certeza da fragilidade do domínio peninsular naquelas regiões alongadas. Da mesma cidade partiram outros navios em Maio de 1598, terceira expedição em Abril, quarta em Dezembro de 1599. Em várias províncias surgem negociantes arrojados, improvisam-se companhias opulentas, ávidas de despojos e aventuras no amplo teatro que agora se abriria.*
> *A emulação salutar ameaçava degenerar em rivalidade perniciosa. Homens sagazes anteviram o perigo: intervieram os Estados Gerais, e por meio de concessões e privilégios conciliaram as pretensões divergentes, fundando a Companhia das Índias Orientais no começo de 1602 (*WELLS, 1968).

A Companhia das Índias Orientais reuniu capitais de numerosos empreendedores flamengos. Tratava-se de, na prática, um acordo com o Estado holandês, recebendo deste proteção e apoio, para as investidas econômico-comerciais. Em contraponto, a Companhia contribuiu com três por cento de seus lucros ao Estado flamengo. Este Estado, constituído de uma forma próxima a uma "REPÚBLICA PATRÍCIA", com a liderança da dinastia Orange - detentora do poder logo após a independência holandesa dos domínios espanhóis -, empenhava-se em criar condições à obtenção de territórios comerciais. Por outro lado, os elementos da alta burguesia (banqueiros e comerciantes) das cidades flamengas encarregavam-se de construir a hegemonia comercial no Estado, através da formação de um poder legislativo conhecido como "ESTADOS GERAIS".

Eram os 'ESTADOS GERAIS' que apoiavam a criação das grandes empresas de comércio holandês. Estas empresas eram as grandes responsáveis pela distribuição, na Europa, dos produtos tropicais vindos do Oriente. O enorme sucesso obtido por esta companhia permitiu a organização de outra de nome: COMPANHIA DAS ÍNDIAS OCIDENTAIS, fundada em 1621. Esta companhia tornou-se a responsável pelo comércio com o Ocidente - notadamente, das terras da América e parte das da África. É esta companhia a fundadora, por exemplo, da cidade de NOVA AMSTERDAM - mais tarde vendida à Inglaterra que então trocou o nome para NOVA YORK. É também

esta mesma companhia que será encarregada do comércio açucareiro da colônia brasileira.

O comércio açucareiro permitiu a realização de transações comerciais pelos flamengos no Brasil, durante a trégua assinada, em 1609, entre Espanha e Holanda. A retomada destas operações mercantis em terras brasileiras possibilitou aos holandeses um conhecimento razoável das terras da América portuguesa. Vale lembrar que antes da UNIÃO IBÉRICA o comércio do açúcar era executado em Portugal. Navios portugueses compravam o mascavo dos brasileiros e repassavam aos holandeses em portos de Lisboa. Estas transações, agora realizadas pelos holandeses em território brasileiro foram muito úteis anos mais tarde – 1625 e 1630 -, quando da invasão holandesa no Brasil. Assim, em 1621, no reinício das hostilidades entre espanhóis e holandeses, os batavos possuíam uma idéia razoável das terras brasileiras que poderiam invadir. Foi graças a este conhecimento que os batavos sentiram-se fortalecidos para assumir o comércio do açúcar diretamente da fonte produtora. Desta forma, com os êxitos obtidos pela Companhia das Índias Orientais, os Estados Gerais concederam o monopólio por duas décadas e meia à Companhia das Índias Ocidentais para a exploração, na América e na África, do comércio, navegação e conquista dessas terras. Esta companhia tornou-se responsável pelos planos e organização das expedições e projetos de exploração mercantil e produtivo do precioso açúcar - um dos pilares da atividade comercial flamenga na Europa.

Para tanto, a Companhia organizou uma esquadra formada por 26 navios e mais de três mil homens comandadas por Jacob Willekens e Piet Heyn, com o já nomeado primeiro governador flamengo a bordo - Johan van Dorth - pronto para assumir suas funções em Salvador. A escolha da Bahia como local da invasão respondia pela riqueza da capitania. Embora a mais lucrativa fosse a Pernambucana, a região baiana possuía uma privilegiada posição geográfica, com portos e servindo para futuras expansões e conquistas de outras regiões do Brasil - Alagoas, Sergipe, Paraíba, Pernambuco. Além disso, no julgamento dos holandeses, a Bahia, centro e capital da colônia

 ISSN 1679-8902

brasileira, concentraria o ponto mais eficiente da estratégia holandesa no futuro domínio das regiões promissoras de comércio.

As tropas holandesas não tiveram no início muita resistência por parte dos colonos - tanto assim que em apenas um dia os batavos conquistaram Salvador. Entretanto, com o passar dos dias, os fazendeiros locais, refugiados no interior, nomearam D. Marcos Teixeira, bispo da cidade de Salvador para governador da capitania. D. Marcos organizou a resistência armada aos holandeses através da criação das “Companhias de Emboscadas”. Estas companhias eram grupos de guerrilheiros, formados por 25 ou 30 homens, que realizavam ataques de surpresa ao inimigo, forçando-os a permanecer em Salvador e retendo os flamengos nesta cidade, impedindo-os de concretizar seus planos de expansão pelo interior.

Este eficiente esquema de guerrilhas, associado aos reforços vindos da Europa, através da reação luso-espanhola formada por 52 navios, doze mil homens, sob o comando de D. Fradique de Toledo Osório – esta expedição ficou conhecida como “Jornada dos Vassalos” - e mais as tropas vindas de Pernambuco, permitiram aos colonos brasileiros, a vitória contra os batavos após violentos combates durante, aproximadamente, um mês entre fins de março e 1º de maio de 1625.

O fracasso desta primeira tentativa não desestimou os batavos. Seguiram-se novas investidas em 1627, com expedições comandadas por Piet Heyn - participante da primeira invasão à Bahia. Desta vez, esse comandante apoderou-se de barcos, carregados de açúcar, fumo, algodão e pau-brasil. Tratou mais de um ato de corsário do que de ocupação do território. Entretanto, este tipo de ato de corso se repetirá com frequente sucesso financeiro.

O enorme sucesso econômico obtido por estes atos de corso animou a Companhia das Índias Ocidentais a realizar novos ataques ao Brasil. Desta vez, a região escolhida foi Pernambuco (especialmente) e também as regiões do Rio Grande do Norte, Paraíba e Itamaracá, nas quais formavam juntas aproximadamente 140 engenhos funcionando, com cerca de 800 mil arrobas anuais de produção açucareira.

Os holandeses preparam desta vez um minucioso plano de ataque, incluindo precauções mais cuidadosas. Além de 67 navios, 1100 canhões, 7 mil homens comandados por Hendrick Loncq e Diedrick van Waerdenburgh, os batavos contaram com uma vigorosa força de agentes estabelecidos em Pernambuco, fornecedores de informações mais precisas sob o território - um dos agentes foi Antônio Dias, cristão-novo, apelidado de “Papa-Robalos”, no qual indicou, por exemplo, o lugar ideal no qual as tropas batavas desembarcaram, com poucas chances de resistências.

Obedecendo estas e outras instruções de agentes cristãos-novos simpatizantes dos invasores, contando com o apoio de índios, negros, mulatos, atraídos pelas promessas de liberdade, oferecidas pelos cristãos-novos para arregimentar braços para os combates, estes homens abandonavam os canaviais para juntarem-se às tropas flamengas. Um dos mulatos foi Domingos Fernandes Calabar, contrabandista, nascido em Porto Calvo, profundo conhecedor das terras pernambucanas. Além disso, alguns dos senhores de engenho, temendo a perda de suas propriedades nas lutas, foram aderindo aos batavos, à medida que os ataques cresciam e permitiram as conquistas dos territórios sob o então, a controle dos portugueses e seus aliados. Estas lutas duraram de 1630 a 1637, possibilitando aos flamengos a conquista de Pernambuco, Itamaracá, Rio Grande do Norte, Paraíba como constava dos planos holandeses.

Controle do Nordeste – 1630 a 1637

Com o controle destas quatro grandes capitanias - Itamaracá, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte - os holandeses passaram a realizar um acordo entre os senhores de engenho e os administradores da Companhia das Índias Ocidentais. O caráter pragmático dos senhores de engenho prevaleceu na conciliação com os batavos, pois tratava-se de recuperar o que restava dos canaviais e engenhos arruinados pelos anos sucessivos de guerras entre os colonos e os flamengos.

 ISSN 1679-8902

Aos holandeses interessavam a retomada da produção açucareira na região nordestina - uma das principais razões das investidas holandesas - para reativar o fluxo constante de abastecimento do açúcar brasileiro no mercado europeu. Além disso, os batavos puderam fornecer empréstimos e materiais de construção para reerguer os engenhos destruídos, depredados e arruinados. O restabelecimento do braço escravo, comprometido durante os anos de guerra, foi agora retomado, o que representou mais uma fonte de lucros aos comerciantes da Companhia das Índias Ocidentais.

Holandeses e brasileiros abastados foram acomodando-se à nova realidade dos fatos, entrelaçando-se em mútua conveniência de interesses. Assim, a Companhia das Índias Ocidentais ofereceram:

> nesse intuito, uma proclamação aos habitantes, na qual os concitava, em vez de se exporem constantemente aos azares da guerra, se submeterem voluntariamente ao domínio da Companhia, que, em troca, lhes prometia garantir suas propriedades e manter seus direitos e liberdade de culto. Permitia-lhes, outrossim, não só comerciar com os Países-Baixos, como pagar pela metade os impostos que então pagavam à Espanha (MELLO, J. A. G.; 1947).

A Companhia precisava, o mais rapidamente possível, recuperar investimentos e prejuízos obtidos na guerra de conquista das terras produtoras de açúcar. Desde 1624 a 1637, os batavos haviam gasto a soma fantástica de 45 milhões de florins, não contabilizados aqui as perdas sofridas em lutas terrestres, marítimas, as presas de guerra, navios, mercadorias que somavam mais 35 milhões de florins. Para a Companhia tratava-se de consolidar o domínio das terras conquistadas, ampliar e solidificar as alianças com os colonos brasileiros, a fim de realizar uma administração compatível com os interesses mercantis da Holanda.

Atuação de Nassau no Brasil

Para compatibilizar os objetivos da Companhia, os membros deste grupo econômico nomearam o Conde João Maurício de Nassau-Siegen (Johan Mauritis van Nassau-Siegen) para administrador das terras brasileiras

conquistadas pelos flamengos. Nomeado para o Brasil, Nassau tinha uma ficha de lutas contra Espanha, tornando-se militar da cavalaria entre 1620 e 1621, sob o comando de Frederik Hendrik - estatúder em Haia - começando, assim, uma carreira militar nos exércitos dos Estados Gerais.

Em 23 de agosto de 1636, Nassau é nomeado para o Brasil, tomando posse do cargo de "GOVERNADOR, CAPITÃO E ALMIRANTE GENERAL". Para isso, receberia a quantia de 1500 florins mensais, mais 15000 florins de adiantamento e, ainda, 2% do total das presas de guerras - quantias satisfatórias para a construção de sua casa em Haia, às margens do rio Vijver, na melhor localização da cidade. Maurício de Nassau desembarcou, em 23 de Janeiro de 1637, em Recife, com 3000 soldados, 800 marinheiros, 600 homens entre nativos (índios) e negros.

João Maurício de Nassau-Siegen, nascido em 17 de junho de 1604, em Dillenburg, na Alemanha, Nassau era filho mais velho do Conde Johan der Mittlere e de Margaretha von Holsteir-Sonderburg, sua segunda esposa. A Condessa Margaretha era neta do rei Cristiano III da Dinamarca. O pai de Nassau era filho do conde Johan VI, irmão de Guilherme de Orange, fundador dos Países Baixos. Os primos de Nassau eram Frederik III, rei da Dinamarca e de Friedrick Wilhelm, Grande Eleitor de Brandenburgo - foi este primo que o convidou para serviços junto a sua corte após seu retorno do Brasil (HOETINK; WHITEHEAD, 1979). Em 1629, com 25 anos, já era coronel. E neste posto lutou até 1636, sempre se destacando como hábil comandante. Uma rápida carreira militar em dezesseis anos de guerra fizera seu prestígio. A época de Nassau era a idade de ouro na Holanda. As riquezas do Oriente chegaram à Europa pelos seus portos, seus navios dominavam os mares, seus comerciantes eram os mais poderosos e ousados.

Nassau preocupava-se com a retomada agromanufatureira do açúcar, para tanto era fundamental reorganizar o fornecimento de mão-de-obra negra para a lavoura. O Conde Nassau-Siegen restabeleceu o fluxo escravista graças a conquista da fortaleza lusitana de São Jorge das Minas no continente africano. Com esse entreposto comercial reativado, Nassau ofereceu condições aos latifundiários nordestinos para o cultivo do açúcar.

> *Nassau mandou vender a crédito os engenhos de açúcar abandonados pelos proprietários, que se haviam retirado para a Bahia com as tropas luso-brasileiras, animando os compradores com as grandes possibilidades de lucros, que a paz restabelecida lhes prometia. Os mercadores, igualmente confiantes, adiantaram capitais aos senhores de engenho, com o que lhes foi possível restaurar propriedades, plantar os canaviais e adquirir escravos* (MELLO NETO, 1985).

Garantida a lavoura açucareira, Nassau passou a organizar politicamente os domínios holandeses no Brasil. Por decisão anterior a sua nomeação, a Companhia das Índias Ocidentais, em agosto de 1636, decidiu pela nomeação de três conselheiros para a administração do Brasil. Estas instruções foram aprovadas pelos Estados Gerais na Holanda. Com a vinda de Nassau, a junta passou a chamar-se de Supremo Conselho Secreto, passando a ser exercido por três diretores (conselheiros). Entretanto, tais diretores

> *deveriam com o seu conselho e assistência cooperar com o Príncipe [o Conde Nassau-Siegen], quando o exigissem as emergências políticas, militares e financeiras - resolver com ele as operações a realizar em mar ou em terra - e finalmente opinar sobre o estabelecimento mais conveniente de uma fortificação - e melhor distribuição dos contingentes militares pelas diversas Capitanias. No caso de ausência do Governador, por se achar empenhado em alguma expedição de guerra, ou por ter sido chamado à Holanda para prestar informações aos Estados Gerais e ao Diretório, cabia ao Conselho fazer as suas vezes* (WATJEN, 1949).

O Conde Maurício de Nassau tinha, portanto, sua ação limitada. Por um lado, a governança deveria ser executada juntamente com o Conselho e, por outro lado, as ordens e decisões precisavam ser constantemente comunicadas aos diretores da Companhia na Holanda. Além disso, os diretores baixaram um conjunto de prescrições conhecidas como 'REGIMENTO' - em 13 de outubro de 1629 - para orientar as atuações do Supremo Conselho e do Administrador. Nos casos não prescritos neste 'REGIMENTO', os administradores deveriam consultar a Holanda. Esta enviava por carta em detalhes minuciosos os procedimentos adequados a serem tomados no Brasil.

Coube ao Conde Nassau a execução daquelas ordens, das quais não deveriam sofrer alterações de nenhuma espécie. Entretanto, Nassau teve flexibilidade no gerenciamento das atividades públicas. Ele podia criar ou

elevar impostos, taxas e suas aplicações ficariam sob critérios pessoais que em algumas circunstâncias eram pesados aos contribuintes. Nestes momentos, Nassau contava com suas habilidades políticas para contornar situações difíceis ao gerenciamento cotidiano do Brasil Holandês.

Para o gerenciamento cotidiano, Nassau contava também com a montagem em uma corte de pintores, desenhistas, naturalistas, cartógrafos, arquitetos, poetas, enfim,

> *artistas e cientistas que, usando de novas formas de expressão e preocupados a um tempo com o conteúdo de arte da natureza do Novo Mundo e com os fins práticos que poderiam advir da sua observação e estudo, realizaram uma obra não apenas valiosa e estimável, mas que iria dar maior ressonância - uma repercussão mundial - à gestão de Nassau na colônia americana. Gestão que não teria excedido os estritos limites da crônica colonial não fora essa magnífica obra artística e científica que se realiza sob a tutela do conde e que vai atrair para o Brasil, e especialmente para a figura do mecenas, a atenção dos centros culturais da Europa (*NEME, 1971).

Projeto no Brasil: Projeto Civilizatório

A característica de mecenato atribuída ao Conde João Maurício adveio das restritas circunstâncias nas quais sua administração estava submetida, ora por parte da Companhia, ora pela vigilância dos membros do Supremo Conselho Secreto no Brasil. Nassau trilhou na direção de construir obras arquitetônicas, de engenharia, de registro pictórico em determinadas regiões nordestinas como uma alternativa às exigências da Holanda e às suspeitas do Conselho.

O Conde atuava num espectro político amplo na qual compreendeu funções de governador, de gerente das finanças da Companhia no Brasil, capitão e almirante-general na conquista e expansão territorial das terras no nordeste brasileiro. Como governador, João Maurício aumentava ou diminuía os impostos de acordo com as conveniências locais, administrava as relações entre os colonos brasileiros e os batavos numa política de conciliação de interesses entre a manutenção da paz para garantir a produção açucareira, o

comércio de mercadorias e os lucros aos investimentos da Companhia. (HOETINK; WHITEHEAD, 1979)

A política de conciliação de Nassau objetivava três finalidades básicas: 1ª) ter respeitabilidade frente aos produtores de açúcar para garantir o fluxo constante da produção canavieira; 2ª) tornar-se um líder político frente aos colonos brasileiros para garantir a hegemonia de poder; 3ª) usar estas conquistas para impor-se como o homem mais importante da estrutura do Brasil Holandês a seus pares do Conselho Secreto, da Assembléia dos XIX e dos Estados Gerais.

Com uma postura clientelista, Nassau atendeu pessoalmente as queixas dos colonos em episódios de notória repercussão econômica capaz de reafirmar sua respeitabilidade.

> *Proibiu por edital que os agiotas cobrassem juros superiores a 18% ao ano, de empréstimos sem garantia real, de mais de 12% de empréstimos garantidos com hipotecas ou penhores; fez encampar pela Companhia dívidas de senhores de engenho e lavradores, vítimas de usura de prestamistas e comerciantes holandeses e judeus; protestou contra as enormes custas e propinas cobradas pelos funcionários da justiça (*MELLO NETO, 1985).

Os resultados desta política foram os enormes lucros aferidos pela Companhia. Nassau também se preocupou em garantir a sobrevivência das populações mais pobres como forma de sustentar a produção açucareira e o comércio de mercadorias holandesas.

> *Certamente com o propósito de proteção às populações pobres, que utilizavam os peixes de água doce para seu sustento, proibiu 'o lançamento de bagaço [de cana] nos rios e açudes', aliás, neste ponto reiterando determinação anterior, que vinha da administração portuguesa (Dag. Notule de 5-III-1642) (*MELLO NETO, 1985).

Há outra finalidade na liderança política de Nassau em relação às populações mais pobres - essas populações eram constituídas por moradores nos campos, por lavradores livres, constituídos de mestiços de índios com brancos, índios com negros, brancos empobrecidos mestiços com índios e negros. O cuidado a estas populações justificava-se na medida em que eles o

ajudaram a conquistar as regiões nordestinas. Não se tratava apenas de uma retribuição aos serviços prestados anteriormente. Tratava-se, muito mais, de manter alianças capazes de garantir sua liderança cotidiana a estas populações, aos latifundiários, aos Diretores e a Holanda.

Cuidou Nassau de alicerçar estes laços com as populações mais pobres através de atos práticos como o da obrigatoriedade do plantio de mandioca, para evitar:

> *crises de abastecimento, em que a farinha de mandioca atingia preços excessivos, com o que sofriam todos os moradores, 'especialmente os pobres', como diz o edital que Nassau publicou em 18 de janeiro de 1638.*
> *Nele determinava que os senhores de terras e lavradores de canaviais e de roças plantassem duzentas covas de mandioca por escravo que tivessem.*
> *Novos editais no mesmo sentido foram publicados em 13-IV-1638, 18-I-1639 e 15-IV-1640, sendo que neste último, considerando o não cumprimento das suas ordens, ordenava que nenhum senhor de engenho nem lavrador de canas de qualquer qualidade e nação que seja, comece a fazer açúcar esta safra seguinte, que tem princípio no 1º dia de agosto, sem ter primeiro plantado 300 covas de mandioca por cada peça de trabalho negro e negra que tiver (*MELLO NETO, 1985).

O Conde, com estes atos, criava como administrador a confiança na população da Nova Holanda, na medida em que pudesse antever crises e arrumar solução simples, imediata, de baixos custos e de garantia de mão-de-obra negra para a continuidade da produção açucareira, diminuindo a dependência das mercadorias trazidas pelos comerciantes em geral e, especialmente, os da Companhia, mas que também garantia os estoques de alimentos. Por atitudes pragmáticas como esta, mas com enorme penetração popular, Nassau ganhava, ainda, elogios da comunidade nordestina como o de ser comparado a Santo Antônio,

> *a quem ninguém recorria sem ser atendido.*(Mello, J. A. Gonçalves,1985) *12*
> *Ele próprio socorria muitos necessitados que o procuravam com seus problemas: a um 'negro pertencente à Companhia deu 19 florins para tratamento de carbúnculo; 'a um português', 1 florim e 8 schellingen; a 'uma portuguesa muito velha de mais de 100 anos, vinda de Angola', 19 florins; a 'um negro atacado de vermes', 5 florins; 'para o enterro de jovens chilenos', 5 florins e 12 schellingen etc. (*MELLO NETO, 1985).

Mesclando posições de administrador com a de homem generoso que sabia atender os necessitados em momentos cruciais para sua popularidade, Nassau transformava em confiança política seus atos, configurando-se, desta forma, como liderança carismática e, com habilidade no exercício do poder, amenizava os adversários sobre o seu comando, bem como manipulava sua simpatia popular a favor de seus desejos de poder, para aplacar os críticos por seus gastos excessivos na administração do Brasil Holandês.

Nassau atuava, para usar de uma figura de linguagem, tanto no "varejo como no atacado" político. Porque ao mesmo tempo em que atendia as queixas pessoais ("varejo"), punia também os pequenos abusos cometidos por altos funcionários holandeses, que no exercício do mando abusavam tanto do latifundiário quanto do morador mais pobre. Chegava a convocar uma espécie de assembléia de representantes dos moradores locais para auscultar os problemas, as questões, as queixas para ter mais claro as providências político-administrativas a serem executadas.

> *Como elemento de informação indispensável à boa administração, Nassau mandou preparar dois relatórios muito circunstanciados acerca de toda a região ocupada no Brasil (1638 a 1639), sendo que no chamado Relatório van der Dussen se encontram as mais esclarecedores e minuciosos informes sobre a agroindústria do açúcar que se escreveram no século XVII (*MELLO NETO, 1985).

Relatórios como este permitiam ao Conde explicitar seu modelo administrativo com repercussões políticas, usando os informes para impor-se como homem mais importante no mando da estrutura do Brasil Holandês, tanto ao Conselho Secreto, quanto da Assembléia dos XIX (da Companhia) e dos Estados Gerais no Holanda ("atacado" político).

Nassau soube articular estes comentários a seu benefício para obter confiança, simpatia, legitimidade - ainda que temporariamente - para engendrar a governabilidade sobre as populações do Brasil Holandês. Se, por um lado, os comentários favoráveis permitiam dar ritmo a seu governo, por outro lado, levantavam-se acusações sobre a eficácia dos gastos desmedidos do Conde para o exercício de poder.

Projeto Pessoal: Políticas de Abastecimento

Para administrar as críticas de seus adversários, Nassau reforçou a política de abertura comercial ao gosto da Companhia e dos Estados Gerais. Promovendo a execução de uma política mercantil favorável ao mercantilismo flamengo do Séc.XVII, Nassau conjugou os verbos navegar e comerciar nos moldes da WIC (West Indian Company), na qual

> *a navegação, excluídos os fins de guerra, corso, correio, transporte pessoal, exploração científica e descobrimento, funciona como ramo auxiliar do comércio; não é atividade principal, mas secundária; não é determinante , mas determinada. Daí se vê que o fundamento básico da WIC, do ponto de vista legal, é constituído do monopólio do comércio. Comércio que na sua associação com a navegação se exprime pelo termo 'tráfico', equivalente à 'tráfego', comércio, negócio, trato mercantil (*NEME, 1971).

A Companhia estruturou-se num grupo de comerciantes que obtinha as mercadorias através do saque, da pirataria mercantil e da pilhagem. Nassau por várias vezes reclamou da atuação da WIC, através de cartas tanto para os Estados Gerais, quanto aos próprios membros daquela instituição comercial. As cartas não somente serviram de alerta às dificuldades de abastecimento em Pernambuco como também no restante dos domínios holandeses no Brasil. Manter um controle político e administrativo nas terras conquistadas exigiu atitudes nas quais pudessem garantir um fluxo constante de abastecimento das mercadorias necessárias aos colonos, na medida em que a produção açucareira continuava nos moldes da "Plantation".

Diante de tais circunstâncias, Nassau adotará duas políticas em relação ao abastecimento de mercadorias, sobretudo, na alimentação. A primeira política, de caráter interna, o conde editou uma lei em 18 de janeiro de 1638, na qual os senhores de engenho eram obrigados a plantar duzentos pés de mandioca por escravo.

Novos editais seguiram-se em 1639 e 1640, nos quais estabeleciam além de punições ao não cumprimento destas ordens – desde prisões até

 ISSN 1679-8902

pagamento de multas com dinheiro e perda de terras – com o aumento da produção açucareira, um novo patamar de 300 pés de mandioca por escravo foi estabelecido para garantir a alimentação dos escravos.

A segunda política do abastecimento de mercadorias do conde foi a de, no início, protestar junto a Companhia para que esta criasse a regularidade no fornecimento de mercadorias ao Brasil.

> *Quando vemos chegarem tantos navios vazios, queremos dizer, somente carregados com artigos para particulares, não nos podemos admirar bastante do cálculo ou conta que as Câmaras [da Companhia] aí fazem. Não é raro que uma Câmara confie no que a outra há de enviar, e assim vão carregando os navios de preferência com artigos para particulares no intuito de perceber as recognições, e deixem ficar víveres que já têm prontos nos armazéns, e antes querem que esses víveres se corrompam, como é de recear, do que perder aquele pequeno lucro (PEREIRA, 1985).*

Neste trecho da carta de Nassau, datada em março de 1640, à Companhia, o conde explicita sua indignação diante das circunstâncias e denuncia no trecho a seguir as promessas não cumpridas.

> *Quanto às queixas que temos de repetir, começaremos pela penúria em que há tanto tempo nos deixaram cair, e na qual ainda estamos. As nossas queixas têm sido baldadas; a elas se responde somente com promessas que não se realizam. Temos alimentado até o presente a nossa gente com a farinha e o gado da terra (PEREIRA, 1985).*

As Relações Religiosas

Frente a essa situação, Nassau passará a incentivar a vinda de embarcações particulares, e, ainda que não estimulando, não fará controle rigoroso do contrabando às regiões brasileiras sob o comando holandês. Foram atitudes como estas pelas quais Nassau passou a ser respeitado e admirado na medida em que resolveu, ainda que temporariamente e parcialmente, os problemas mais imediatos como era a alimentação. Garantir o sustento dos escravos era diminuir a dependência com a Companhia na

reposição da mão-de-obra e, portanto, minimizar os atritos com os produtores e com a população local.

Como forma de garantir o apoio da população local, Nassau procurou conviver também com as diferenças religiosas entre católicos e protestantes.

> *Será respeitada a liberdade dos espanhóis, portugueses e naturais da terra, quer sejam católicos romanos, quer judeus, não podendo ser molestados ou sujeitos a indagações em suas consciências ou em suas casas particulares, perturbá-los ou causar-lhes estorvo, sob penas arbitrárias, ou conforme as circunstâncias, exemplar e rigoroso castigo (Regimento do Governo das Praças Conquistadas, 1886).*

Essas recomendações feitas em comum acordo entre os membros dos Estados Gerais e da Companhia das Índias Ocidentais orientaram a postura do Conde nas relações religiosas, a ponto de padres católicos fazerem elogios a seus superiores na Europa. Um desses casos foi o de Frei Manuel Calado, frade que viveu no período da administração do Conde no Recife. Em seus escritos, o frei chega a mencionar que

> *Maurício de Nassau lhe disse 'em secreto que também lhe daria licença para dizer missa às portas fechadas'. Tal atitude é confirmada por padres jesuítas – tão particularmente odiados pelos calvinistas – ao mencionarem o seu 'bom natural' e o fato 'de não ser mal afeto aos portugueses e à fé romana, assim como por frades capuchinhos franceses que o consideram 'propício e benéfico e 'não respiramos ameaças de morte contra os católicos, mas é pacífico e manso e só lhe achamos falta da luz da fé, para ser um homem completo' (MELLO NETO, 1985).*

Essa postura, entretanto, localizava-se no Recife. Em outras regiões do Brasil Holandês essa amistosidade não se verificou, pois outros administradores não agiram como Nassau. Esta era ou foi mais uma diferença a favor de Nassau, em relação aos outros holandeses detentores de poderes na colônia, pois esta tolerância constituiu-se num trunfo político no qual permitiu a ele fazer o jogo político entre os vários atores do cenário recifense. Tolerância da qual não fazia parte sempre dos membros dos Estados Gerais. A instalação da Igreja Calvinista no Brasil, através do Sínodo de Pernambuco, formado pelo conjunto dos membros do clero protestante, no final de 1636, com amplo domínio holandês no Recife, ocorreu em janeiro de 1637. O clero

calvinista apressou-se na constituição de uma igreja como instituição, com hierarquia e bases organizacionais. Com a conivência e apoio dos membros dos Estados Gerais, vieram para o Brasil os mais intransigentes e rigorosos moralistas do clero calvinista da Holanda.

Estes grupos de ardorosos fanáticos calvinistas colocaram suas diferenças com a igreja romana desde o início de suas atuações na colônia. O Sínodo passou a exigir dos grupos dirigentes holandeses na colônia uma série de exigências, que iam desde a proibição dos cultos religiosos de católicos e judeus, até nas alterações dos hábitos e costumes morais vigentes introduzidos pelos portugueses em convivência com os indígenas e negros.

Coube a Nassau cumprir as determinações religiosas do clero calvinista às províncias dos domínios holandeses. Os espaços de oposição ao clero reformado eram mínimos e por decisão dos Estados Gerais o credo adotado é o Calvinismo. Por pressões dos praticantes calvinistas, em 1638 – no primeiro ano da administração de Nassau -, o governo do Recife adotou uma série de restrições tanto aos Católicos quanto aos Judeus. A estes últimos foram-lhes negada a possibilidade de qualquer manifestação pública e, ainda, ocorreu o fechamento das duas sinagogas existentes.

Para os Católicos as restrições foram mais contundentes, diretas e de repercussões mais amplas. Elas compreendiam desde a proibição de casamentos de católicos até a proibição de a extrema-unção ser dada por padres católicos a condenados portugueses, passando inclusive a cercear, ou melhor, proibir mesmo o benzemento da safra de cana encomendada pelos senhores de engenho.

Diante de continuadas pressões por parte do Conselho Eclesiástico instalado no Recife sobre o comportamento da Igreja Católica aos seus fiéis, Nassau determinou, segundo o historiador Barléu, um conjunto de normas e prescrições – com evidente intuito de atender a comunidade calvinista local. Prescrições como:

> *1º) proibição de cerimônias religiosas por padres católicos aos condenados;*

> *2º) os senhores de engenho deveriam pedir para seus trabalhos a bênção de Deus, pedissem a bênção divina não pela boca do padre católico romano, mas pela do praticante da igreja reformada (BARLÉU, 1940).*

A estas prescrições seguiram-se um conjunto de atentados e animosidades dos católicos em relação aos calvinistas. A posição de Nassau era de evitar e punir os exageros de ambos os lados como administrador. A lei facultava-o a liberdade de punir os infratores da ordem pública com castigos de seu próprio arbítrio.

O controle maior dos católicos e judeus se localizava na região do Recife. Embora na cidade de Maurícia havia o domínio dos calvinistas, ocorreu também um grande número de populações do interior de Pernambuco com adesões irrestritas ao catolicismo. Estas populações desobedeceram as ordens do Conselho Eclesiástico e dos Estados Gerais fazendo procissões, comunhões e missas, possibilitando a intervenção violenta dos soldados e oficiais holandeses na repressão a estes movimentos dos católicos.

Estes atos serviram de legitimação para explorar, roubar e extorquir riquezas dos portugueses e populações pobres do interior em nome de proteção. À violência seguiu um conjunto de multas aos católicos acusados de blasfêmias. Seguiam-se mortes em conflitos com católicos e, particularmente, dos judeus – sob a legitimação de “matadores de cristo”. Jurados de morte, tanto católicos quanto judeus, os parentes dos condenados eram obrigados a pagarem pesadas indenizações aos oficiais e governantes holandeses locais.

Foi em momentos como estes que surgiu a figura de Nassau como mediador e mesmo interventor para garantir a harmonia na colônia. Sua figura se apresentava, então, neste esquema autoritário, como o governante capaz de realizar a paz entre os diferentes habitantes dos domínios holandeses no Nordeste brasileiro. Nassau promoveu a concórdia com ampla aceitação por parte da população do Recife e de Maurícia. Nassau apareceu, então, como figura apaziguadora e conciliadora.

Esta imagem de conciliador foi trabalhada desde o início da chegada de Nassau ao Nordeste. Nassau utilizou-se de informantes da Companhia das

Índias Ocidentais, relatórios oficiais dos Estados Gerais, do Conselho Eclesiástico – em comunicados aos Estados Gerais sobre as atitudes e comportamentos das populações pernambucanas, ainda na Europa, antes mesmo de assumir o cargo de administrador do Brasil holandês.

Com livre acesso na Corte de Amsterdam, Nassau informou-se sobre o cotidiano, os hábitos, as crenças, as impressões e opiniões dos portugueses no Brasil sobre os holandeses. Ao chegar ao Brasil montou grupos de informantes e criou a Câmara dos Escabinos – como elemento da política administrativa, de controle das finanças e de órgão judiciário dos holandeses.

O Conselho dos Escabinos era um organismo criado por Nassau para ouvir os reclamos luso-brasileiros. Fazia parte desta política de Nassau permitir os abusos de repressão dos holandeses aos católicos, judeus, populações locais dos domínios batavos no Nordeste. Assim, a figura de Nassau como apaziguador era constantemente reforçada, sobretudo nos momentos de maior fúria repressora e, portanto, de maiores abusos por parte dos holandeses sequiosos no cumprimento das leis estabelecidas pelos Estados Gerais.

A fama de habilidoso político adveio das intervenções cirúrgicas, punindo os excessos dos oficiais holandeses, acalmando os mais radicais calvinistas e, por fim, atendendo às reivindicações da Companhia das Índias no escoamento e na dinâmica do comércio açucareiro. É, neste conjunto de circunstâncias, isto é, no momento de maior necessidade de impor a autoridade máxima, que Nassau apareceu como o homem certo para restabelecer a ordem, a justiça, a paz e a convivência entre os habitantes do Brasil holandês.

A imagem de Nassau como político, administrador e legislador hábil foi uma obra de engenharia política em sentido amplo, isto é, de um governante da “pólis”, apto nos afazeres cotidianos, na produção de riqueza – a reativação da produção açucareira-, na manutenção da ordem econômica e comercial.

Há um último elemento na confecção da costura política: a montagem de uma cultura que pudesse perpetuar a presença holandesa no Brasil, particularmente a presença do Conde João Maurício de Nassau-Siegen.

Os recursos vieram do sucesso da produção e comercialização do açúcar obtido por Nassau, a partir de 1639. Nesse ano, o relatório para a Companhia das Índias acusava que as rendas holandesas no Brasil atingiram, sem contar os ganhos de guerra e mar, a cifra de 6.427.250 florins.

> *Estes algarismos, por sua vez, parecem-nos bastante majorados. Deles ressalta que os rendimentos diretamente ligados à indústria [agroaçucareira] representavam mais de 60% do total. Não é exagerado, porém, que se compute em mais de £ 15.000.000 o valor do açúcar enviado para os Países-Baixos durante a ocupação holandesa, o qual, com outros artigos da terra, representaria cerca de £ 20.000.000 desviados do comércio português! Os relatórios da Companhia Holandesa, entre os quais estão publicados os de Joanes de Laet, elucidam os lucros da Companhia e os enormes prejuízos infligidos às coroas de Portugal e Espanha. Só entre 1623 e 1636 foram tomados ou incendiados 547 barcos espanhóis e portugueses que, com as cargas que conduziam e mais prejuízos causados, elevaram a mais de 100.000.000 florins as perdas dos ibéricos, ou seja, cerca de £ 9.000.000 nesses 13 anos... Esses números explicam também o fausto que existia em Pernambuco e às prodigalidades de Nassau (SIMONSEN, 1937).*

Prodigalidades nas quais se constituíam um dos elementos do exercício de poder de Nassau, na medida em que a construção de edifícios de grande porte explicitavam as riquezas do domínio holandês, ao mesmo tempo em que buscava pelo fausto das engenharias de pedra a sua engenharia política frente ao comando da Nova Holanda na América.

> *Estadista proeminente, Diplomata e General em Chefe como era, João Maurício nada queria saber, entretanto, de poupanças nos gastos, nem se preocupava com a conta de xelins e soldos a despender. Em matéria de dinheiro, tinha as mãos mui abertas, gastava sempre mais do que podia e, apesar de saber quão pouco satisfeitos os Diretores estavam com os seus custosos caprichos, não havia exortação ou advertência que o dissuadisse de levar por diante as obras que havia concebido, ou entregar-se em 'Vrijburgo' aos prazeres favoritos (NEME, 1971).*

Obras arquitetônicas como a cidade Maurícia, o palácio de Vrijburg, o Jardim Botânico, o Zoológico, a História Natural, Astronomia, Meteorologia, Medicina, História da presença holandesa no Brasil e o Museu Artístico foram engendrados por Nassau como obras da grandiosidade econômica dos holandeses na primeira metade do Século XVII.

A construção da cidade Maurícia ergue-se num contexto entre o magnífico, o grandioso e o surpreendente. A gigantesca obra compunha-se do afastamento do mar, da construção de diques, canais, ruas de traçado geométrico – bem a gosto da racionalidade cartesiana -, com pontes sobre os canais nos quais lembravam a Holanda. Ruas com tracejados vistosos e com medidas organizadas sobre o mais bem acabado projeto urbanista e sanitarista os quais os holandeses pudessem pensar. Tratava-se de um projeto de urbanização para marcar a presença holandesa nas Américas.

'VRIJBURGO' foi a residência oficial construída pelo conde, por seus próprios recursos, na ilha de Antônio Vaz - hoje bairro de Santo Antônio. A bela edificação também era conhecida como PALÁCIO DE FRIBURGO OU PALÁCIO DAS TORRES e se localizava nas terras baixas situadas entre a confluência dos rios Capiberibe e Beberibe - local que se assemelhava a Holanda por ser uma zona alagadiça. A bela edificação simbolizava atitudes nobres de conciliador com a grandeza dos atos políticos em nome de zelar:

> *pelo bem-estar dos brasileiros e de confirmar que toda vez que se observa alguma construção importante, sabe-se ser obra dos holandeses (MELLO, E. C., 1997).*

Impressionar os aliados e os adversários com obras de um requintado e polêmico gosto explicitava a grandiosidade da obra holandesa no Brasil e, principalmente, de seu administrador. Neste palácio, Nassau cercou-se de árvores de fruto, construindo um pomar de laranjeiras (cerca de 850), limoeiros (50), pés de limões-doce (80), romãzeiras (80), figueiras (66), além de coqueiros (700), mamoeiros, jenipapoeiros, mangabeiras, cajueiros.

> *Do cajueiro, revelou-se defensor constante, proibindo a sua derrubada, como se lê nas Dagelisjke Notulen do Alto Conselho de 11-X-1640, 17-III e 9-IX-1641, e no edital de 1-III-1644, no qual se declara que o Conde de Nassau informara*

> *aquele Conselho de que, 'não obstante o edital já publicado, cajueiros têm sido derrubados para lenha e outros usos, pelo que os moradores pobres que em parte se alimentam dos seus frutos, têm sido bastante prejudicados', e se impunha multa pesada aos contraventores.*
> *A construção do palácio de Vrijburg constituiria a conexão entre o poder político e os benefícios econômicos obtidos nos anos de reconstrução dos engenhos e da produção de açúcar afetados pelos anos de guerra. A suntuosidade da edificação, a mobilização de mão-de-obra, a utilização de material de construção brasileiro e europeu, o mobiliário europeu e a concepção arquitetônica - novos e nunca utilizado por outros europeus nas terras da América - impressionavam os visitantes e mereciam por partes deles comentários sobre a estética, grandeza, e riqueza da Nova Holanda nas terras americanas.*
> *A montagem das obras buscava também repercussões positivas na Europa sobre os êxitos econômicos obtidos pela holandeses, em tão pouco tempo de administração do conde. Era ainda cartão de visita da eficiência protestante e calvinista. Uma bem-sucedida colonização nos trópicos impunha respeito, temeridade e, principalmente, tornava-se sinônimo de riqueza, capacidade econômico-comercial frente às outras nações européias. As grandes obras deixam implícitas estas finalidades e contribuíam para montar o imaginário europeu sobre a liderança mercantil e superioridade da Holanda.*
> *O símbolo desta superioridade capaz de construir riqueza em tão pouco tempo era, além da cidade Maurícia, o palácio de Vrijburg. Enorme e majestosa arquitetura às margens do rio Beberibe, com a fachada voltada para o mar, sua construção utilizou técnicas de urbanismo avançado para a época e, sobretudo, construído numa região desconhecida dos urbanistas batavos. Assim também, se deu na construção do palácio da Boa Vista, às margens do rio Capibaribe.*
> *No relato de Frei Calado, sobre o Jardim Botânico do palácio de Vrijburg, está a dimensão do projeto arquitetônico e urbanista do modelo nassoviano: "no meio daquele areal estéril e infrutuoso plantou um jardim e todas as castas de árvores de fruto que se dão no Brasil e ainda muitas que lhe vinham de diferentes partes, e à força de soma de esterco; pôs neste jardim dous mil coqueiros, trazendo-os ali de outros lugares, porque os pedia aos moradores e eles lhos mandavam trazer em carros e deles fez umas carreiras compridas e vistosas, a modo de alameda de Aranjués, e por outras partes muitos parreirais e tabuleiros de hortaliças e de flores, com algumas casas de jogos e entretenimentos, aonde iam as damas e seus afeiçoados a passar as festas no verão e a ter seus regalos e fazer suas merendas e beberetes, como se usa em Holanda, com seus acordes instrumentos (CALADO,1943).*

O zoológico era apresentado como o mais bem organizado e de apurado gosto por parte do conde de Nassau. O mesmo Frei Calado apresenta o zoológico como um gosto pessoal do conde.

> *O gosto do conde era que todos fossem ver suas curiosidades e ele mesmo por regalo as andava mostrando, todas as castas de aves e animais que pôde achar, e como os moradores da terra lhe conheceram a condição e o apetite, cada um trazia a sua ave ou animal esquisito que podia achar no sertão; ali trazia os papagaios, as araras, os jacis, os canindés, os jabutis, os mutuns, as galinhas-da-guiné, os patos, os cisnes, os pavões, de perus e galinhas grande número, tantas pombas que não se podia contar; ali tinha os tigres, a suçuarana, o tamanduá, o bugio, o quati, o sagüim, o apereá, as cabras do Cabo Verde, os carneiros de Angola, a cutia, a paca, a anta, o porco javali, grande multidão de coelhos e finalmente não havia coisa curiosa no Brasil que ali não tivesse (CALADO, 1943).*

Nestes dois relatos, advindos do Frei Calado – frequentador do palácio de Vrijburg – a expressão curiosidade aparece duas vezes, tanto no início quanto no fim das observações a respeito da grandeza do palácio: "o gosto do conde era que todos fossem ver suas curiosidades" e, no final, o frei volta a repetir: *não havia coisa curiosa no Brasil que ali não tivesse*. Curiosidade desperta interesse, impulsiona generosidade, espanto, perplexidade diante do novo, do grandioso e do estranho. O relato do frei sobre as curiosidades reunidas por Nassau bem como as suas observações contundentes reforçavam o aspecto da superioridade holandesa. Superioridade traçada como estratégia de poder e a criação de uma imagem de atitudes nobres como descreve Frei calado sobre Nassau:

> *Homem, bem inclinado de natureza, benigno de natureza, sangue real donde procedia o inclinava ao bem. Aos colonos brasileiros, lhes parecia que tinham nele pai, aliviava muito a tristeza e dor de se verem cativos (CALADO, 1943).*

Se de um lado a imagem de nobre descrita acima sustenta o imaginário positivo sobre Nassau, por outro, as formas de obtenção de recursos econômico-financeiros deixava uma ponta, isto é, um ruído, ou ainda, dúvidas sobre a possível lisura ou nobreza de suas atitudes.

> *Em vários passos, a crônica apresenta João Maurício no exercício da função que, no imaginário da realeza, constituía por excelência a tarefa do príncipe, a de corrigir as injustiças ou remediar os males causados aos seus súditos: injúrias e agravos feitos a religiosos, desmandos praticados contra moradores e até penas de morte e outras punições julgadas excessivas. Naturalmente para Calado, o ponto forte da administração nassoviana haviam sido os esforços do conde para assegurar à população local a prática da religião católica,*

> *esforços nem sempre bem sucedidos. Nem podia ser negativo o retrato de um homem de quem Calado mesmo era devedor. 'Mui afeiçoado' a ele, Nassau fizera-o vir de Porto Calvo para o Recife, dando-lhe entrada franca nos seus paços, protegendo-o da expulsão e tendo-o na intimidade como uma espécie de conselheiro especial para os assuntos atinentes à comunidade luso-brasileira.*
> *A única mancha no retrato são as acusações de venalidade, envolvendo Nassau numa operação de contrabando de escravos, na aceitação de presentes, sobretudo cavalos de qualidade e caixas de açúcar, e na manobra especulativa ligada à construção da ponte do Recife, tudo coroado pela afirmação de que o conde adquirira 'a mãos lavadas' grande 'cópia de ouro'. 'A mãos lavadas', isto é, sem se deixar implicar; a execução das tramóias coubera a Gaspar Dias Ferreira, seu testa-de-ferro, ou fora compartilhada com o Conselho Político. Por fim, há também a acusação de 'aleivosia' com relação à ordem dada para a ocupação do Maranhão, de Sergipe e de Angola, tão logo inteirara-se da assinatura na Haia do acordo de trégua entre Portugal e as Províncias Unidas. Caberia aduzir também na comunidade neerlandesa, costumava-se contrastar a atitude conciliatória de João Maurício e o comportamento arbitrário dos administradores do Brasil holandês (MELLO, E. C.; 1997).*

A atitude conciliatória de João Maurício e o comportamento arbitrário dos administradores do Brasil holandês criavam o imaginário de homem certo para o cargo. Príncipe guerreiro, administrador hábil e homem de Estado, João Maurício fizera

> *inclinar a balança para o lado deste príncipe. Regulou as capitanias subjugadas, fundou novas colônias, criou a magistratura e outras autoridades* (...) e enfim, por uma conduta tão esclarecida quanto circunspecta, soube angariar a afeição dos mesmos vencidos *(MELLO, E. C.; 1997)*

A despeito de certos aspectos menos brilhantes, como decisões militares despojadas dessa generosidade e grandeza de que dera o exemplo, Nassau deixara em Pernambuco a lembrança de uma administração suave e benéfica, em consequência do que os povos tiveram que chorar a sabedoria do seu governo.

> *As obras deixadas pelos holandeses tinham em comum o fato de serem economicamente úteis, de servirem à produtividade do trabalho humano, ao contrário dos monumentos lusitanos, que serviam apenas à glória de Deus e dos santos. (MELLO, C.; 1997).*

Esta é outra imagem construída por Nassau que povoa até aos nossos dias: a de homem pragmático, que sabia conciliar utilidade e produtividade humana com controle dos excessos cometidos por seus pares administradores junto à comunidade luso-brasileira.

Com o conjunto de suas obras administrativas obtidas com pragmatismo calvinista, suas atitudes de conciliador (justo no controle dos excessos) e de preocupação com as populações mais pobres e com os escravos – quanto à sobrevivência, necessária à produção canavieira - ganhou a simpatia das elites da colônia brasileira. Compartilhar da intimidade com quem pudesse fornecer os possíveis descontentamentos (para melhor monitorá-los) entre os colonos do Brasil holandês objetivava a manutenção da produção e comercialização do açúcar.

Uma vez obtido o sucesso econômico para a Companhia das Índias Ocidentais e garantido, portanto, seus proventos, Nassau construiu obras vigorosas e exuberantes tanto na arquitetura quanto na sofisticação das obras de engenharia, edificando cidades e pontes. Com tais obras, Nassau criou uma referência, um parâmetro, um perfil de homem público e administrador desde o século XVII até os nossos dias. Perfil este completado: pelos trabalhos científicos de Jorge Marcgrav, construtor de um observatório – com o qual observou e descreveu um eclipse solar, pela primeira vez no Novo Mundo (13/11/1640) – além de ter realizado obras de levantamento topográfico numa faixa compreendida entre o Rio Grande do Norte e Sergipe, reunidas na obra *Brasilia qua parte paret Belgis*; pelos trabalhos em desenho de Zacharias Wagener; pela obra de Gaspar Barléus, *História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil*, obra na qual destaca o governo de Nassau; pelos estudos médicos de Willen Piso; por filósofos e estudiosos sociais colaboradores de Nassau no papel de conselheiros políticos: Johan Benning (professor de Ética), Elias Herckmans (especialista em literatura rabínica), Servaes Carpentier (médico e funcionário da Companhia das Índias Ocidentais) e Franciscus Plante (formado em Teologia e poeta latino), só para citar os conselheiros mais próximos; pelos trabalhos científicos para o exercício

mais prudente e eficiente na exploração açucareira, na administração e na política do Brasil holandês.

Além de cercar-se destes grupos de cientistas, filósofos, literatos e especialistas, Nassau trouxe da Holanda dois pintores vindos com ele em 1637, Franz Post e de Albert Eckhout. Enquanto o primeiro dedicava-se às pinturas das paisagens do Nordeste brasileiro, o segundo especializou-se em representações de tipos humanos, de animais e de plantas do Nordeste do Brasil e da África.

Foi no campo das artes plásticas, com pinturas das representações de tipos humanos de Albert Eckhout, sob a encomenda e referências do conde, que verificamos os primeiros retratos de ameríndios feitos por um europeu no Novo Mundo. Dos quadros de Franz Post, alguns Nassau deixou em sua propriedade no Brasil e, posteriormente, na Holanda; outros, ele presenteou ou vendeu a preços simbólicos ou altos – dependendo de suas pretensões políticas – a nobres, sobretudo, europeus. O mesmo ocorreu com os quadros de Albert Eckhout como as pinturas de animais e plantas. Entretanto, com as representações humanas, compreendendo oito pinturas de retratos em tamanho natural de ameríndios e negros e mais a representação de uma dança entre indígenas brasileiros – além de outras pinturas, perfazendo um total de 26 quadros -, Nassau doou a seu primo, Frederik III, rei da Dinamarca.

REFERÊNCIAS

BARLÉU, G. *O Brasil Holandês sob o Conde Maurício de Nassau*, tradução de Cláudio Brandão, MES, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1940, p. 49.

CALADO, M. *O Valeroso Lucideno e Triunfo da Liberdade*, São Paulo: Cultura, 1943, v. 1. p. 75.

FURTADO, C. *Formação Econômica do Brasil*, São Paulo: Nacional, 1975, p. 43.

GALEANO, E. *As Veias Abertas da América Latina*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975, p. 34.

HOETINK, H. R.; WHITEHEAD, P. J. P. *Johan Maurits Van Nassau-Siegen, A Humanist Prince in Europe and Brazil,* editado por E.van den Boogart, Copyright of The Johan Maurits van Nassau-Siegen Stichting, 1979.

MELLO, E. C. *Rubro Veio*, Rio de Janeiro: Topbooks, 1997, 2ª ed., p. 349.

MELLO, J. A. G. *Tempos dos Flamengos*, rio de Janeiro: José Olympio, 1947.

MELLO NETO, J. A. G. *O Domínio Holandês na Bahia e no Nordeste*, in História Geral da Civilização Brasileira, T. I, v. I, São Paulo: Difel, 1985. p. 47.

NEME, M. *Fórmulas Políticas no Brasil Holandês*, São Paulo: Difel, 1971, p. 56.

PEREIRA, J. H. D. *Batalha Naval de 1640*, in RIHGB, Rio de Janeiro, 1985, p. 64.

WATJEN, H. *O Domínio Holandês no Brasil*, São Paulo: Brasiliana, 1949, p. 78.

WELLS, H. G. *História Universal*, São Paulo: Nacional, 1968, p. 56.

Regimento do Governo das Praças Conquistadas ou que forem Conquistadas nas Índias Ocidentais, in RIAGP, número 31, Recife, 1886, p. 41

SIMONSEN, R. C. *História Econômica do Brasil*, São Paulo: Nacional, 1937, Tomo I, p. 76.