

## 5

### **A Orientação Psico-Pedagógica da Professora Terezinha Lins de Albuquerque: a trajetória do Serviço de Orientação Psico-Pedagógica (SOPP)**

De início, consideramos importante aclarar que, diante da limitação de nosso objeto de estudo, não temos a pretensão de promover um levantamento histórico da constituição do campo da Psicologia Educacional e, tampouco, de analisar o desenvolvimento da Psicologia no Brasil, mas gostaríamos de traçar, nesse primeiro momento do capítulo, de um lado, algumas questões que consideramos centrais referentes ao campo da psicologia no período em análise e, de outro, mais adiante, situar o contexto no qual o SOPP da EG fora pensado.

Entendemos que a produção das idéias psicológicas no Brasil e no mundo foi resultado das exigências de uma sociedade em transformação. De acordo com Antunes (2005, p.32), em face às necessidades que se diversificavam e impunham novos modelos, o conhecimento psicológico foi se aperfeiçoando ao longo do tempo. Em seu entendimento:

As transformações econômicas, com suas conseqüências para o incremento do processo de urbanização, acabaram por trazer à tona novos problemas ou a explicitação de problemas antigos, que o país não se encontrava preparado para resolver. Nesse contexto, a medicina e a educação foram chamadas para a solução dos problemas, incluindo-se aí a preocupação com o fenômeno psicológico em várias dimensões (id).

Ainda segundo essa autora, as preocupações com aquilo que hoje conhecemos como fenômenos psicológicos já eram motivo de preocupação para os intelectuais das áreas de Teologia, Filosofia, Moral, Pedagogia e Medicina. Com a vinda da corte portuguesa para o país, e ao longo de todo o Império, a produção do pensamento psicológico aumentou no âmbito das obras filosóficas e teológicas utilizadas pelos seminários e escolas secundárias<sup>1</sup>. Nesse período, as maiores preocupações foram projetadas nas produções teóricas vinculadas às instituições recém-criadas no país, como, por exemplo, as Faculdades de Medicina no Rio de Janeiro e Bahia (ANTUNES, 2005).

---

<sup>1</sup> Ao deixar de ser colônia, o Brasil sofre mudanças e avanços sociais, criam-se no período vários cursos de ensino superior e inicia-se uma forte produção de material impresso no qual discutiam-se as soluções para os problemas nacionais, assim como seu desenvolvimento.

Já no início do regime republicano mudanças novas surgiram e impulsionaram o pensamento da psicologia. Para Antunes, o ideal de uma modernização nacional motivado pelo processo industrial lançou bases para que as idéias psicológicas pudessem se constituir como uma ciência autônoma e, com isso, ganhassem corpo teórico mais específico para a área.

Deste modo, em que pese às especificidades que marcam o desenvolvimento da área, nos interessa sinalizar para o fato de que entendemos que o campo educacional se constituiu num terreno fértil para o desenvolvimento do saber psicológico no país. Ainda nos apropriando do pensamento de Antunes, identificamos que o próprio contexto de ascensão dos preceitos da Escola Nova pode servir de exemplo para notarmos a evolução da área da psicologia no Brasil. Nas palavras de Antunes:

O escolanovismo e a psicologia foram fatores mutuamente determinantes. Isso é demonstrado pelo fato de que, a partir das décadas iniciais do século XX, a educação tornou-se um dos principais substratos para o desenvolvimento da psicologia em termos teóricos, práticos e de formação profissional no Brasil (ANTUNES, 2005, p. 107).

Na concepção dessa autora, a psicologia já explicitamente reconhecida como ciência autônoma muito contribuiu para área educacional, uma vez que se constituiu como instrumental técnico e de conhecimento científico que, juntamente com outros campos, forneceu bases científicas ao campo educativo. Cabe ressaltar que, no período, a educação encontrava-se em busca de sua cientificidade e por isso procurou nas ciências afins o fundamento necessário para atingir seus fins educacionais.

No entanto, Cunha (1998b) nos chama a atenção para o fato de que “nenhuma das matrizes disciplinares da Psicologia foi criada com o intuito de responder a questões formuladas no terreno da educação em geral e, muito menos, no campo específico da educação escolar”. Como exemplo, nos informa que a própria Psicanálise foi desenvolvida “para atender a demandas oriundas da clínica psicológica, sendo seu propósito inicial encontrar um meio eficiente para curar neuroses”. Partindo deste pressuposto, afirma que paradigmas psicológicos não nasceram para solucionar problemas educacionais, mas acabaram se envolvendo com o campo educativo e puderam transpor suas formulações para o âmbito da

escola, como é o caso das formulações comportamentalistas de Skinner que puderam elaborar:

sugestões de elevado interesse para organizar o processo de ensino e aprendizagem escolar. Uma das teses fundamentais desse *paradigma* diz que o organismo – seja ele animal inferior ou superior – responde a estímulos ambientais, o que permite ver o comportamento como resultado de arranjos no meio em que se localiza o indivíduo. O Comportamentalismo ensina como instalar respostas novas e modificar padrões de respostas já existentes, o que o torna, em suma, um *paradigma* facilmente aplicável à educação. A tal ponto que o próprio Skinner, em seu livro *Tecnologia do Ensino* (Skinner, 1972) elaborou propostas bem delineadas para o ambiente escolar, como o "ensino programado" e o emprego de "máquinas de ensinar" (CUNHA, 1998b).

Para Cunha (1998b), torna-se extremamente arriscado a vinculação direta de uma vertente do pensamento educacional a conceitos extraídos de uma teoria psicológica, “como se algum saber deste terreno fosse responsável exclusivo pelas práticas contidas naquele”. Esse autor reconhece que alguns paradigmas possuem determinados preceitos de interesse inegável para os educadores, como é o caso das formulações de Skinner que, ao reconhecer que “o comportamento do educando é passível de controle por meio dos estímulos fornecidos em sala de aula”, coloca o professor numa perspectiva comportamentalista sem, no entanto, obrigá-lo “a concordar que a escola deva ser composta por alunos diante de máquinas de ensinar”.

Em última análise, Cunha (1998b) defende certa “independência entre as formulações de um paradigma científico e as aplicações do mesmo à Educação” e afirma ainda que a escolha de determinado paradigma a ser adotado no campo educativo encontra-se relacionado aos fins que se deseja atingir, ou seja, de acordo com esse autor:

É diante das finalidades almejadas para o empreendimento educacional que se dá a decisão quanto ao melhor *paradigma* psicológico a empregar, e a escolha – ou criação, quando for o caso – da maneira específica pela qual as formulações paradigmáticas serão transformadas em métodos de trabalho pedagógico, recontextualizadas de modo a constituir o discurso e as práticas escolares (CUNHA, 1998b).

É partindo das análises de Cunha (1998b) e Antunes (2005) que nos deteremos nesse capítulo. Entendemos que o envolvimento da psicologia com o

campo educativo no período compreendido pelo movimento dos renovadores educacionais impulsionava o desenvolvimento da psicologia e, a um só tempo, fornecia bases para que a educação pudesse atingir suas finalidades.

Partindo desta perspectiva, buscaremos não perder de vista que a justificativa pela apropriação de determinado paradigma psicológico por parte dos renovadores encontrava-se relacionada aos fins educacionais que se desejava atingir, ou seja, a composição de uma nova sociedade mais democrática.

Em paralelo, num movimento pela busca da cientificidade, entendemos que as pesquisas no âmbito da psicologia evoluíram e foram seguindo rumos novos à procura do fortalecimento da autonomia do campo - questão esta que não será tratada nesse trabalho.

Sendo assim, compreendemos que os defensores da Escola Nova, movidos pela idéia de se conhecer melhor o homem, procuravam no conhecimento da psicologia instrumentos que possibilitassem a verificação do desenvolvimento e do crescimento de cada indivíduo para melhor construir a nação.

No entanto, como sinaliza Cunha (1995), tal prática acabou por favorecer ao campo educativo, além de outros fatores, uma tendência às preocupações relacionadas aos resultados considerados observáveis no processo de ensino.

Segundo esse autor, desde as primeiras décadas do século XX, o uso de testes no Brasil era bem visto pelos renovadores da educação. Argumentava-se ser necessário “observar os educandos para melhor captar a expressão das particularidades de cada indivíduo, por meio do que se concretizaria a finalidade político-social de reorganizar a hierarquia da sociedade” (CUNHA, 1995, p. 82). Deste modo, a psicologia acabou sendo muito procurada no afã de se encontrar os melhores meios para aproveitar “as energias do indivíduo”.

Esperava-se que os instrumentos da psicologia - seus testes - fornecessem explicações científicas quanto à questão do rendimento dos alunos, assim como quanto às diferenças de desempenho entre eles. Como sinaliza Souza (1999), as crianças eram frequentemente diagnosticadas como inaptas e, na expectativa de se garantir a justificativa da igualdade de base, buscava-se analisar o desenvolvimento infantil para que se pudessem promover diferentes tipos de normalização no ponto de partida de cada indivíduo.

Acreditava-se que as oportunidades deveriam estar igualmente ao alcance de todos. A psicologia, nesse contexto, contribuía para “a sedimentação desta visão

de mundo, (...) reforçando a tese que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais” (PATTO, 1996, p. 40).

Existiria uma entusiasmada crença na possibilidade de se identificar e promover socialmente os mais aptos, independentemente de sua etnia ou de sua origem social (PATTO, 1996), e foi em torno dessa crença que psicólogos e pedagogos se uniram em prol de uma sociedade de classes igualitária e mais democrática.

No período, observa-se que parte das pesquisas foi convergida para a constituição de uma psicologia educacional que subsidiasse métodos educacionais compatíveis às crianças, colocando, deste modo, “a psicologia na medula explosiva do futuro do sistema escolar” (SOUZA, 1999, p. 79).

Buscava-se privilegiar as investigações quanto à inaptidão dos alunos no ambiente escolar, o que acabou facilitando a entrada dos testes psicológicos nas escolas. Cabe também destacar que a crescente preocupação com os fenômenos psíquicos proporcionou ainda à criança um espaço privilegiado no interior da sala de aula e, ao mesmo tempo, à escola o redirecionamento dos conteúdos a serem ensinados aos seus alunos.

É notável no pensamento de Lourenço Filho a idéia de lançar mão de recursos de medidas psicológicas para uma apreciação objetiva do rendimento do aluno, assim como nas idéias pedagógicas da Profa. Lúcia Marques Pinheiro também é possível identificar tal perspectiva, pois incentivava a avaliação da situação intelectual dos alunos por intermédio de testes psicológicos para que assim pudessem elaborar métodos mais adequados ao discente.

É nesse contexto que o SOPP da EG fora pensado. Esse setor, no momento de sua criação, se empenhou de forma sistematizada na função de aplicar a tecnologia dos testes nos alunos da EG, principalmente na expectativa de tanto apreender o desempenho do educando, quanto criar subsídios para o estudo experimental realizado nessa instituição.

Assim, nos esclarece Profa. Terezinha Lins de Albuquerque que, ao assumir a coordenação, no final do ano de 1955, afirma ter encontrado em “atividade de psicóloga Nícia Bessa, que tinha a seu cargo a aplicação de testes psicológicos

visando a investigação de nível intelectual e a orientação dos alunos, conforme objetivo do plano piloto”<sup>2</sup>. Nas palavras da coordenadora:

Quando eu chego à escola eu encontro a Nícia Bessa, que era do ISOP, já tinha aplicado teste em todos os alunos da escola, para ter o conhecimento psicológico do aluno para levar ao professor um esclarecimento a mais dentro do plano do que o professor deveria saber<sup>3</sup>.

De início procedeu-se à avaliação psicológica das crianças que apresentavam problemas de rendimento escolar, dificuldades de adaptação escolar ou de comportamento, através de aplicação de testes de inteligência, de personalidade, de aptidões que serviam de base para a elaboração do diagnóstico psicológico<sup>4</sup>.

Ao analisarmos o plano de trabalho para o ano de 1955, foi possível compreender que, em primeira instância, as provas psicológicas deveriam apenas servir como complementação dos estudos e pesquisas relacionadas ao interesse da criança, pois deveriam ser estas também estudadas em suas “atividades sociais, em música, trabalho manuais, atividades artísticas”. O importante, segundo o documento, era “fixar a diferenciação dos interesses pelas várias idades e fixar alguns fatores que neles influam: meio familiar, classe social, nível intelectual, aptidões especiais etc”<sup>5</sup>.

Ainda de acordo com este mesmo documento, aquelas crianças que apresentavam “dificuldades especiais” e que se encontravam em condição de atraso passariam por um estudo intelectual, afetivo e médico, que poderia servir “de base para a utilização dos meios que pareçam mais aconselháveis em cada caso”. Pontua ainda que:

pela constituição de grupos menores de trabalho, por meio de estudo dirigido, pela dosagem mais adequada de matéria, pela adoção de padrões mais flexíveis que os utilizados geralmente, procurar-se-á que esses alunos progridam na própria velocidade, caminhando mais lenta, mas seguramente, ou que vençam em parte seu atraso escolar, conforme cada caso<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> Serviço de Orientação Psico-Pedagógico da Escola Guatemala (1955 a 1965) Revisão do Trabalho de 10 anos (Arquivo Pessoal Profa. Terezinha Lins de Albuquerque)

<sup>3</sup> Entrevista concedida pela Profa. Terezinha Lins, outubro de 2006.

<sup>4</sup> Serviço de Orientação Psico-Pedagógico da Escola Guatemala (1955 a 1965) Revisão do Trabalho de 10 anos, p. 5 (Arquivo Pessoal Profa. Terezinha Lins de Albuquerque)

<sup>5</sup> Projeto de uma Escola Primária Piloto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, INEP, 1955, p. 8 (Arquivo Pessoal Lucia Marques Pinheiro)

<sup>6</sup> *ibid*, p. 22

A análise desta fonte nos permite entender que os estudos psicológicos elaborados nesse primeiro momento – juntamente com as outras pesquisas - tinham o propósito de criar subsídios para a construção de recursos educacionais mais compatíveis com as crianças, ou seja, a tecnologia dos testes aplicada no primeiro ano da escola poderia fornecer uma visão mais objetiva do desempenho do aluno e, com isso, favorecer o estudo experimental ali realizado.

O SOPP iniciou suas atividades no ano de 1955, no contexto do cumprimento do convênio firmado entre o INEP e a Secretaria Geral de Educação e Cultura.

De acordo com o relatório de revisão dos 10 anos de seu funcionamento seus principais objetivos eram:

- (1) contribuir para um ajustamento satisfatório da criança ao meio ambiente (...);
- (2) colaborar com o corpo docente e direção da Escola no sentido de ser conseguida uma unidade de orientação junto aos alunos;
- (3) propiciar um maior entrosamento entre Escola, a Família e a Comunidade;
- (4) apresentar pesquisas e trabalhos relacionados às suas atividades específicas dentro da Psicologia Educacional, Evolutiva e Clínica<sup>7</sup>.

Nessa época a equipe já era composta por duas psicólogas - responsáveis pela aplicação de testes de inteligência, de aptidões e de personalidade, de avaliação e diagnósticos psicológicos; pelos encaminhamentos para orientações clínicas dos casos relacionados tanto aos alunos, quanto aos professores; pela realização de estudos e pesquisas - uma assistente social - responsável pelo atendimento às famílias - e um médico - responsável pelo exame psicossomático do discente.

No entanto, foi ao longo do processo evolutivo do serviço que os objetivos acima foram construídos. Compreendemos que a própria mudança de nome do Gabinete de Psicologia Escolar para Serviço de Orientação Psico-Pedagógica (SOPP) reflete a criação da equipe, assim como a definição dos novos objetivos.

Sendo assim, na medida em que a Profª. Terezinha Lins assumia a coordenação do SOPP os testes foram postos num segundo plano, utilizados apenas em casos muito específicos, em que se identificava no aluno algum tipo de dificuldade de inteligência.

---

<sup>7</sup> ATFilme14F0341-044 – Serviço de Orientação da Escola Guatemala, p. 3 (CPDOC/FGV)

De acordo com a coordenadora, após a aplicação dos testes o professor então era chamado e o Serviço:

Ihe dava alimento, situava o aluno, mas não dizia o que ele fazia, o resultado do teste. Eu não ia dar aquela arma em suas mãos, iam ter peninha do aluno que tem problema, proteger e não era educativo. Não provocar a criança nas potencialidades, mesmo diante dos seus limites? Isso era claro para mim, eu nunca tive dúvidas disso. Na medida em que via os professores cada vez mais<sup>8</sup>.

Em seu entendimento, os testes “não iam ajudar em nada”<sup>9</sup> os professores, pois estes poderiam, além de forjar uma visão particularizada do aluno, se isentar de suas funções diante de tais resultados. Verificou-se então que o “simples levantamento dos dados psicológicos e a formulação do diagnóstico” psicológico deveriam vir “acompanhados de um trabalho específico com os professores”<sup>10</sup>.

Como a própria direção esperava do antigo Gabinete a aplicação dos mesmos, então foram mantidos, sem serem divulgados na íntegra pela equipe de psicologia:

Continuou a aplicação dos testes, mas ficavam para mim. O Gabinete surgiu para fazer o teste, é algo assim. Eu tinha que ter um jogo de cintura e também uma clareza<sup>11</sup>.

A partir deste momento passaram a atribuir um grau menor de importância aos testes<sup>12</sup>, apenas o aplicavam a pedido da direção, que solicitava com frequência para análise do experimento pedagógico.

No decorrer dos anos de 1955 e 1956, o Gabinete ainda atendia aos alunos e professores de forma precária, possuía apenas uma sala muito pequena para a mensuração intelectual do aluno.

<sup>8</sup> Trecho entrevista concedida pela Profa. Terezinha Lins de Albuquerque, Outubro de 2006.

<sup>9</sup> id

<sup>10</sup> Serviço de Orientação Psico-Pedagógico da Escola Guatemala (1955 a 1965) Revisão do trabalho de 10 anos (Arquivo Pessoal Profa. Terezinha Lins de Albuquerque)

<sup>11</sup> Trecho entrevista concedida pela Profa. Terezinha Lins de Albuquerque, Outubro de 2006.

<sup>12</sup> Segundo a coordenadora, para a avariguação do nível mental do aluno foram realizadas experiências com o teste Mosaico de Gille, a escala de Wachslar, Cubos de Kohs, testes de Goodenough, testes de grafismo, de nível perceptivo – ABC, Bender, sendo aplicados individual ou coletivamente, conforme o tipo de teste. Para aqueles alunos com dificuldade de comportamento e problemas de personalidade utilizava-se testes projetivos como o Rorschach, CAT, Madeleine Thomas, Fábulas de Duss, Koch, de desenho e outro. Para os que apresentavam dificuldades de aprendizagem escolar procuravam aplicar testes de inteligência, de atenção, concentração, de lateralidade, de organização perceptiva, de ritmo, de memória, objetivando situar as áreas que comprometiam o seu rendimento escolar (Serviço de Orientação Psico-Pedagógico da Escola Guatemala (1955 a 1965) Revisão do trabalho de 10 anos - Arquivo Pessoal Profa. Terezinha Lins de Albuquerque).

Ao longo desse primeiro ano a coordenadora exclusivamente observava os professores. Incerta também dos novos desafios que a escola poderia lhe proporcionar, Profa. Terezinha mantinha uma escuta atenta para com as queixas e os problemas que surgiam no dia-a-dia da escola e, cada vez mais, buscava a compreensão do comportamento do professor na relação com aluno, assim percebemos em sua fala a seguir:

Eu escutava porque não tinha o que dizer, mesmo que eu quisesse falar não podia, eu não tinha que dizer.

Começo a participar, não diretamente, mas a observar. Eu almoçava na escola e não ficava na mesa da diretora, eu ficava no meio dos professores, cada dia eu ia numa mesa e ia ouvindo a ansiedade, a dificuldade, entender os professores de ter a resposta clara e o medo também de fazer.

Na medida em que eu ouvia as perguntas que me faziam, eu realmente não as respondia, mas faziam as perguntas, alguma coisa esclarecia<sup>13</sup>.

Profa. Terezinha se formou em pedagogia pela Faculdade de Filosofia da Universidade de Recife, e tinha no seu currículo a experiência de cinco anos de atendimento clínico no Centro de Orientação Juvenil (COJ)<sup>14</sup>. Quando assumiu o SOPP, em 1955, a coordenadora não tinha tido ainda experiência semelhante àquela da EG e, junto com os professores, foi desenvolvendo seu trabalho experimentalmente. É o que nos reforça o seguinte trecho:

Comecei a sentir que o meu trabalho deveria ser com as professoras, mas eu não tinha respaldo, eu tinha ido lá para chefiar o gabinete. Eu li no projeto da escola que o trabalho com o professor era o aperfeiçoamento e por aí fui indo<sup>15</sup>.

Nesse momento inicial Profa. Terezinha pode observar que os professores, por não estarem familiarizados com a nova metodologia e com todo o

---

<sup>13</sup> Trecho entrevista concedida pela Profa. Terezinha Lins de Albuquerque, Outubro de 2006.

<sup>14</sup> O COJ, atualmente pertencente ao Instituto Fernandes Figueira/ FIOCRUZ, foi fundado em 1946, pelo Departamento Nacional da Criança, por Helena Antipoff junto com o professor e psicólogo Emilio Mira Lopes. Este Centro, conhecido como a primeira clínica de psicologia do Rio de Janeiro, já nessa época, tinha o objetivo de estudar técnicas de trabalho, demonstração e treinamento de pessoal de orientação psicológica, atendendo não apenas as crianças e jovens, mas também seus pais e responsáveis. Abordava a criança inserida em sua família e comunidade, apesar de ter uma fundamentação de trabalho marcada pela Psicanálise. Buscava promover, nesse período, o estudo e a observação de casos clínicos, mas com a interlocução de forma multidisciplinar com médicos, assistentes sociais, psicólogos e professores.

<sup>15</sup> Trecho entrevista concedida pela Profa. Terezinha Lins de Albuquerque, Outubro de 2006..

empreendimento experimental - que exigia uma participação mais ativa da criança e demandava uma postura mais dinâmica dos docentes – encontravam-se inseguros em relação a sua prática pedagógica.

Um caso reflete bem o estado emocional em que os docentes procuravam a coordenadora: por não conseguir colocar em prática a proposta pedagógica da escola, inadvertidamente, uma professora acreditava que toda a turma precisaria de alguma ajuda ou apoio psicológico para que, assim, pudesse posteriormente desenvolver de modo satisfatório as suas habilidades profissionais. Assim, Profa. Terezinha destaca num relatório, que um dia foi:

procurada por uma professora, dizendo-se desesperada. Abriu a porta de nossa sala, nem nos cumprimentou, e foi falando da necessidade de toda a turma ser estudada: ‘todos são uns casos; não agüento mais, não consigo nada com eles; não me obedecem; não se agrupam; cada um é cada um’ [grifo do autor]. Nesse tom, falou meia hora sem parar<sup>16</sup>.

Algumas páginas adiante nos conta que, na manhã seguinte, esta professora entra na pequena sala do antigo Gabinete mais calma e reconhecendo que nem todos os alunos precisariam do “atendimento especial”, sendo ela, ao contrário, quem passaria a visitar semanalmente Profa. Terezinha.

As angústias do professor em tentar colocar em prática as propostas da escola não eram poucas. Experiências semelhantes também são reproduzidas nesse mesmo documento, como exemplo, este a seguir:

[a professora] entra meio sem graça e vai dizendo que a turma não vai bem: ‘acho que sou eu’, diz ela. Nesse momento, tem os olhos cheios de lágrimas. Relata que não consegue disciplina. Entra em detalhes:[e fala] ‘participação excessiva dos alunos. Todos falam ao mesmo tempo. Acho que é excesso de motivação. É ótimo, mas é uma confusão’<sup>17</sup>.

Diante do quadro de insegurança dos professores e na expectativa de tentar minimizar os efeitos do despreparo profissional, a coordenadora buscou desenvolver na instituição um trabalho de “reeducação pessoal”<sup>18</sup> do corpo docente da EG, que se baseava na formação profissional e pessoal do professor.

16 Serviço de Orientação Psico-Pedagógico da Escola Guatemala (1955 a 1965) Revisão do Trabalho de 10 anos, p. 25 (Arquivo Pessoal Profa. Terezinha Lins de Albuquerque)

17 Serviço de Orientação Psico-Pedagógico da Escola Guatemala (1955 a 1965) Revisão do Trabalho de 10 anos, p. 26 (Arquivo Pessoal Profa. Terezinha Lins de Albuquerque)

18 *ibid*, p. 28

No final do primeiro ano a equipe era composta apenas pela Profa. Terezinha Lins e Nícia Bessa e já se tinha em mente uma proposta de trabalho que pudesse privilegiar o aperfeiçoamento do docente, principalmente as atitudes do professor frente à formação do aluno, às relações com família e à comunidade em geral.

Por esse período um episódio foi decisivo para que a coordenadora pudesse por em prática o trabalho que aos poucos ia sendo amadurecido durante as observações. De acordo com Profa. Terezinha, o furto de um aparelho de retro-projetor na escola escandalizou a comunidade e mobilizou aqueles que se encontravam envolvidos com o projeto educacional da instituição.

Esse menino que retirou o material e depois então houve um escândalo, um escândalo público: “um aluno da escola rouba o material, o que vamos fazer com esse aluno?”

Então a diretora, a orientadora pedagógica e a professora entraram em pânico e me procuraram. Aí eu fui procurada como Profa. Terezinha psicóloga, foi aí quando eu defini e comecei a fazer alguma coisa<sup>19</sup>.

A comunidade exigia da EG a expulsão do responsável pela retirada do material: um menino que cursava a quarta série, que tinha 11 anos de idade e alguns problemas familiares. Por sua vez, a coordenadora do Gabinete, certa da dificuldade do aluno e convicta da necessidade de protegê-lo, procurou sensibilizar a direção para a possibilidade de encaminhá-lo para o atendimento psicológico. Durante a entrevista que nos fora concedida lembrou ter se expressado numa reunião com a diretora e com os orientadores da seguinte forma:

Olha, eu tenho a impressão que a gente tem que olhar o menino, ninguém faz isso sem estar com alguma dificuldade. Agora, para dar satisfação a quem tá exigindo, isso não, nós somos adultos para proteger a criança, e a escola, educar. A única coisa que eu posso fazer é procurar a família desse menino. E eu me proponho a atender esse caso, para ver como é ele e o que nós podemos fazer<sup>20</sup>.

Esse aluno foi encaminhado ao COJ e passou a ser atendido pela Profa. Terezinha nesse Centro.

É importante destacar que, mesmo após ser convocada para assumir o SOPP, a coordenadora não deixou de dialogar com os profissionais que

<sup>19</sup> Trecho entrevista concedida pela Profa. Terezinha Lins de Albuquerque, Outubro de 2006

<sup>20</sup> Trecho entrevista concedida pela Profa. Terezinha Lins de Albuquerque, Outubro de 2006.

compunham o COJ, manteve uma interlocução permanente com psicólogos, assistentes sociais e médicos que pensavam a respeito do comportamento da juventude brasileira.

Através de encontros semanais com a equipe do Centro buscou enriquecer o seu entendimento sobre o comportamento dos professores e alunos, além de incorporar à EG importantes sugestões, como, por exemplo, a ampliação do Gabinete com a entrada da assistente social<sup>21</sup> e do médico<sup>22</sup>, logo após o acontecimento do furto:

Foi quando então eu fui ao Dr. Anísio pedir uma assistente social para atender às famílias. Aqueles alunos com dificuldades com os professores eram feitos testes. Mas nós não tínhamos chamado a família, ficávamos juntando elementos na medida do possível junto ao professor, junto à direção<sup>23</sup>.

Logo em seguida à composição da nova equipe houve a mudança do nome do Gabinete de Psicologia Escolar para Serviço de Orientação Psico-Pedagógica (SOPP). De acordo com Profa. Terezinha, o termo psicopedagogia surge para favorecer “a compreensão psicológica na educação”<sup>24</sup> e, assim, nos esclarece na entrevista que:

Um Gabinete de Psicologia não tinha sentido, precisavam de uma orientação psicopedagógica e eu precisava sistematizar o conhecimento.

Todo educador deveria ter conhecimento das fases do desenvolvimento da criança. Ter o conhecimento da psicologia do desenvolvimento para compreender melhor os alunos<sup>25</sup>.

Sistematizar o conhecimento significava organizar de forma clara todas as informações referentes ao aluno para, em seguida, “alimentar” o professor, contribuindo assim para a sua formação<sup>26</sup>.

<sup>21</sup> O trabalho da assistente social se baseava no atendimento às famílias dos alunos da EG. Na perspectiva adotada, esse profissional buscava *levar* “a mãe a neutralizar parcialmente suas dificuldades pessoais”, integrando, assim, novos conhecimentos e adquirindo mudanças na relação com o filho. Nas palavras da assistente social Anna Maria Nunes de Souza, buscava-se desenvolver um trabalho de caráter eminentemente preventivo, oferecendo os meios para minimizar as dificuldades em relação à criança tais como, alimentação, castigo, desobediência e outras.

<sup>22</sup> A médica Dra. Ana C. Pinheiro Ramos atuou junto à equipe até o ano de 1964 e desenvolvia a sondagem do estado físico, do comprometimento psicossomático e emocional dos alunos.

<sup>23</sup> Trecho entrevista concedida pela Profa. Terezinha Lins de Albuquerque, Outubro de 2006.

<sup>24</sup> Trecho entrevista concedida pela Profa. Terezinha Lins de Albuquerque, Outubro de 2006.

<sup>25</sup> id

De acordo com a coordenadora, para orientação do corpo docente era necessário captar na criança determinados aspectos considerados imprescindíveis: o pedagógico - fornecidos pela professora; o psicológico – visto por intermédio de testes, dependendo da natureza do caso (personalidade ou de inteligência); o social – colhido de informações fornecidas pela família (evolução da criança, interesses, atitudes dos pais, relação entre irmãos). Afirma ainda que:

O caso visto por todos esses ângulos possibilitava-nos oferecer dados à professora da criança em várias áreas. Isso poderia explicar o motivo de suas reações na Escola.<sup>27</sup>

Assim, partindo da análise dos aspectos acima sinalizados, a reação da criança poderia ser interpretada e melhor entendida pelos professores.

Como o tema central continuava sendo o docente, as informações serviram de base fundamentalmente para o seu aperfeiçoamento, ou seja, para o trabalho de “reeducação pessoal” do professor que a equipe do SOPP começava a empreender.

Para a coordenadora, faltava ao corpo docente “a experiência pessoal do dinamismo psicológico para valorizar ou filtrar os elementos subjetivos e objetivos na obra educativa”<sup>28</sup>, além de uma “má compreensão do ‘compreender a criança’ [grifo do autor] acrescida com a desorganização interna em decorrência da “situação nova, método novo, problemas pessoais vindos à tona, gerando insegurança pessoal”<sup>29</sup>.

E, na expectativa de proporcionar mudanças de atitudes e conceitos por parte dos professores, desenvolveram duas grandes frentes de atuação: a promoção de cursos e grupos de estudo englobando a temática da psicologia do desenvolvimento e o atendimento individual ao professor.

Em 1957, foi solicitado ao docente uma observação mais atenta de todas as crianças<sup>30</sup>. Nas palavras da coordenadora:

<sup>26</sup> Segue no anexo IV a Folha de Rosto do SOPP utilizada para a identificação dos alunos.

<sup>27</sup> Serviço de Orientação Psico-Pedagógico da Escola Guatemala (1955 a 1965) Revisão do Trabalho de 10 anos, p. 30 (Arquivo Pessoal Profª. Terezinha Lins de Albuquerque)

<sup>28</sup> Trecho entrevista concedida pela Profª. Terezinha Lins de Albuquerque, Outubro de 2006.

<sup>29</sup> Serviço de Orientação Psico-Pedagógico da Escola Guatemala (1955 a 1965) Revisão do Trabalho de 10 anos, p. 31 (Arquivo Pessoal Profª. Terezinha Lins de Albuquerque)

<sup>30</sup> No anexo V encontra-se a ficha para a professora que servia como guia para a observação dos alunos.

Começamos a pedir também observação da criança. Como elas, professoras, viam o aluno e o seu comportamento. O objetivo dessa observação tinha para nós grande importância.

Queríamos constatar até onde elas tinham se tornado mais objetivas. Reagiam muito. Não sabiam escrever. Notava-se aqui resistência a substituir uma atitude interna.

Não queríamos somente delas aquelas informações pedagógicas relatadas verbalmente, quando entrevistadas por nós. Isso era importante, mas o essencial é que fossem capazes de assumir a sua posição de professoras, vendo e entendendo o aluno de uma maneira objetiva, falando e escrevendo também sobre o seu aluno.<sup>31</sup>

Diante da análise das observações dos professores, afirma ter verificado a extensão e a profundidade da formação desses profissionais, tendo em vista que a maioria, por lançar mão de antigos conceitos, voltava “ao tempo de sua formação”. Pôde observar ainda que muitas apresentavam dificuldades para escrever como viam o aluno e o que pensavam dele. Na análise buscou atribuir tais dificuldades a dois motivos essenciais:

- 1) medo de assumir a responsabilidade de que tinham recebido (informação acadêmica)
- 2) dificuldade de fazerem uma síntese do que tinham recebido (informação acadêmica) e do trabalho que estava se processando nelas (maior conhecimento de suas reações, o porquê delas, dando lugar ao início de uma nova atitude)<sup>32</sup>.

Na opinião da coordenadora fazia-se necessário substituir conceitos e modificar as atitudes das professoras:

A exigência de uma mudança de atitude dessas professoras, não suficientemente preparadas, torna evidente a necessidade de um apoio lento e compreensivo. Uma substituição de conceitos acadêmicos por conceitos dinâmicos seria a resposta para um encontro entre a professora e o aluno, permitindo a “nova atitude” [grifo do autor]<sup>33</sup>.

Nestes termos, o SOPP buscava promover reuniões e grupos de estudos objetivando que estes não apenas reconhecessem os problemas enfrentados pelos

<sup>31</sup> Serviço de Orientação Psico-Pedagógico da Escola Guatemala (1955 a 1965) Revisão do Trabalho de 10 anos, p. 34 (Arquivo Pessoal Profa. Terezinha Lins de Albuquerque)

<sup>32</sup> Serviço de Orientação Psico-Pedagógico da Escola Guatemala (1955 a 1965) Revisão do Trabalho de 10 anos, p. 34 (Arquivo Pessoal Profa. Terezinha Lins de Albuquerque)

<sup>33</sup> Relatório do Trabalho Feito com as Professoras, p. 4 (Arquivo Pessoal Profa. Terezinha Lins de Albuquerque)

seus alunos, mas, principalmente, que se defrontassem com as suas próprias aflições no campo profissional. De acordo com Profa. Terezinha:

O programa seguido nas reuniões se prendia a 2 aspectos – disciplina (mola central de como entender tudo), a criança em grupo e individualmente [grifo do autor], grande preocupação de todas<sup>34</sup>.

E dentro destes dois aspectos, todo um compêndio de psicologia vinha à tona: a criança, sua evolução; suas características e necessidades diversas; reações diversas, fruto de grupos sociais diferentes.<sup>35</sup>

Os assuntos estudados pelo grupo de professores com o pessoal do SOPP foram:

- Estudo do comportamento da criança;
- Interesse da criança;
- Relações entre pais e professores;
- O problema social influenciando no comportamento da criança;
- Atuação do professor junto ao aluno;
- Objetivo atual da educação<sup>36</sup>.

Assim, a coordenadora nos afirma que se promovia um mergulho nas motivações do comportamento da criança, pois “o seu significado psicológico”, assim como seus aspectos sociais interessavam, principalmente, à professora que o utilizaria como base para “uma atitude interna adequada”<sup>37</sup> frente à criança.

A outra iniciativa importante articulada pela equipe do SOPP para minimizar o despreparo profissional e, a um só tempo, enriquecer a experiência pessoal dos docentes foi o atendimento individual.

Este tipo de trabalho intensificou-se no decorrer do ano de 1957 e tomou como ponto de partida as necessidades individuais de cada profissional. De acordo com a psicóloga, este teria sido o ano “mais pesado” para o serviço, pois, aos poucos, se deram conta da necessidade de se criar a “atitude terapêutica” dentro do SOPP, ou seja, nas palavras da coordenadora: “Informar, esclarecer, acompanhar a professora tinha sido o nosso roteiro até então. Mas isso não

<sup>34</sup> ibid, 16

<sup>35</sup> id

<sup>36</sup> No anexo VI encontra-se a lista dos livros utilizados durante os grupos de estudo

<sup>37</sup> Relatório do Trabalho Feito com as Professoras, p. 17 (Arquivo Pessoal Profa. Terezinha Lins de Albuquerque)

bastava. Vinha à tona o problema pessoal e problemas não resolvidos. Que fazer? A nossa ajuda tinha limites”<sup>38</sup>.

O atendimento individual crescia progressivamente, e este se centrava na área da pessoa do professor, ou seja, nos seus vários aspectos: “preocupação de casa, educação de filhos, ligação e encaminhamento de outras pessoas de suas relações”. De acordo com a coordenadora, durante esses encontros foi possível realizar “um aprofundamento pessoal de cada uma das professoras, preocupação maior com suas atitudes de esposas, mães, mobilizadas pelas referências do comportamento do aluno”<sup>39</sup>.

Para Profa. Terezinha, merecia urgência o investimento na pessoa do professor. Nas palavras da coordenadora, “era indispensável um trabalho pessoal, uma tomada de consciência das dificuldades de cada uma, uma localização do porquê de cada qual e um aceitar trabalhar com elas”<sup>40</sup>.

Sendo assim, diante do incentivo constante a uma postura reflexiva, acreditava-se ser possível que o professor reconhecesse suas dificuldades e aquelas enfrentadas por seus alunos. Assim relata uma professora da Escola:

Um sino tocou dentro de mim, querendo acordar-me. Fui procurada pela psicóloga, no momento em que ia procurá-la; contei-lhe minhas dificuldades e necessidades. Contei-lhe minha vida, pois sabia que minhas reações estavam sempre ligadas a ela. Depois de algumas entrevistas fui por ela encaminhada a uma ajuda pessoal – estou em análise. Sinto-me quase parte do grupo da Escola; vejo que meu trabalho tem seu valor, que não é inferior ao das outras. Procuo ver as crianças como crianças, procuro não transferir seus problemas para mim, pois assim poderei ajudá-las e creio que em alguns casos tenho feito por intermédio do SOPP<sup>41</sup>.

Ao que tudo indica, a ajuda psicológica à professora se fazia presente nos encontros individuais promovido pela coordenadora, no entanto, foi possível identificar que em muitos casos, Profa. Terezinha se via limitada para realizar esse tipo de atendimento e, consciente das fronteiras de sua atuação, afirmava:

não podemos fazer uma terapia, o tipo de relação é diferente (...)  
Fizemos 5 encaminhamentos para terapia. Todas elas forma aceitatas.

<sup>38</sup> Serviço de Orientação Psico-Pedagógico da Escola Guatemala (1955 a 1965) Revisão do Trabalho de 10 anos, p. 23 (Arquivo Pessoal Profa. Terezinha Lins de Albuquerque)

<sup>39</sup> Serviço de Orientação Psico-Pedagógico da Escola Guatemala (1955 a 1965) Revisão do Trabalho de 10 anos, p. 38 (Arquivo Pessoal Profa. Terezinha Lins de Albuquerque)

<sup>40</sup> *ibid*, p. 38

<sup>41</sup> *ibid*, p. 42

Apoiamos e assistimos durante algum tempo, tendo chegado o momento de esclarecer as necessidades delas, fazendo-as ver o nosso limite de ajuda na Escola. Situando a nossa finalidade dentro da Escola e como poderíamos ajudá-las, dentro da Escola<sup>42</sup>.

Por intermédio da auto-reflexão, da visão do conjunto dos conflitos ocorrentes no dia-a-dia da escola e da compreensão da psicologia do desenvolvimento acreditava-se que o corpo docente pudesse agir de forma mais segura e de acordo com os parâmetros defendidos pela instituição. Pretendia-se, principalmente, que o professor assumisse a sua responsabilidade profissional, ou seja, sua posição enquanto docente.

Segundo Profa. Terezinha, era com freqüência que os professores além de responsabilizarem a família do aluno pelo insucesso da criança, se isentavam de uma reflexão mais profunda dos acontecimentos do cotidiano da Escola, pois “havia uma expectativa em torno dos problemas e uma exigência de respostas prontas [grifo do autor] para os problemas apresentados”<sup>43</sup>.

Ao que tudo indica os efeitos do trabalho de “reeducação pessoal” empreendido pelo SOPP foram positivos e conseguiram aos poucos mudar a atitude das professoras da EG. É o que podemos notar na fala a seguir:

É impressionante como aprendi a pensar. Até como mãe, sou diferente. Estou tranqüila. Sei esperar. Devo a vocês isso.<sup>44</sup>

Somos bem diferentes – pensamos diferente e o que é pior, agimos de maneira diferentes. Exigimos, às vezes, de nossos alunos e que nós não lhes transmitimos realmente. Depois, quando não conseguimos, apontamos como fator de nosso fracasso a família<sup>45</sup>.

Segundo a supervisora, como resultado dessa assistência especial verificava-se uma mudança de atitude do professor face aos “alunos-difíceis”, ocorrendo, de modo conseqüente, um decréscimo de encaminhamentos<sup>46</sup> ao SOPP.

---

<sup>42</sup> Relatório do Trabalho Feito com as Professoras, p. 18 (Arquivo Pessoal Profa. Terezinha Lins de Albuquerque)

<sup>43</sup> Relatório do Trabalho Feito com as Professoras, p. 2 (Arquivo Pessoal Profa. Terezinha Lins de Albuquerque)

<sup>44</sup> *ibid*, p. 13

<sup>45</sup> *ibid*, p. 20 (Arquivo Pessoal Profa. Terezinha Lins de Albuquerque)

<sup>46</sup> Em ordem de incidência, os motivos dos encaminhamentos dos alunos ao Gabinete de Psicologia eram: problemas de comportamento, falta de rendimento nos estudos, problemas de saúde, econômicos e familiares (no anexo VII quadros com os motivos dos encaminhamentos e o levantamento daqueles que indicaram os casos de 1955 a 1965).

Entendemos que na avaliação da Profa. Terezinha a chave para o problema da Escola estaria na atitude do professor, ou seja, não bastava lançar mão de recursos pedagógicos para melhorar o rendimento do aluno. Acreditava que, por intermédio do “crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional do professor, a Escola teria a resposta adequada para as suas dificuldades”.

Com isso, compreendemos que o SOPP, ao pensar na formação do professor, passou a desenvolver dois trabalhos simultâneos: de um lado a sua capacitação profissional e, do outro, o fortalecimento de sua auto-estima. Houve, como sinaliza Profa. Terezinha, “uma atuação dupla junto ao corpo docente – informação dinâmica dos conceitos psicológicos, dentro de uma ajuda psicológica, conforme suas necessidades”<sup>47</sup>.

Entendemos ainda que a coordenadora, ao trazer para dentro da EG a relação entre a dimensão pessoal e profissional do professor, buscou focar tanto a sua saúde, quanto a sua formação acadêmica, na expectativa de modificar a prática educativa dentro da Escola e, a um só tempo, minimizar os efeitos causados pelo estresse ocupacional<sup>48</sup> que vinham sofrendo.

Na perspectiva da Profa. Terezinha, o modo de vida pessoal do professor interfere significativamente em seu campo profissional e pensar nessa relação é fundamental para a formação deste profissional. Em suas palavras:

Nenhuma professora crescerá profissionalmente sem antes ter localizado as suas dificuldades e limitações como pessoa humana. Todo o cuidado está em apoiá-la, nesses momentos, dando-lhe os elementos indispensáveis para o seu desenvolvimento (...), dentro de certa fundamentação básica.

Partindo deste enfoque, entendemos que seu trabalho de “reeducação pessoal” do corpo docente poderia se enquadrar dentro da perspectiva de formação continuada que, nos últimos vinte anos, vem fomentando os debates na área da educação.

---

<sup>47</sup> Relatório do Trabalho Feito com as Professoras, p. 20 (Arquivo Pessoal Profa. Terezinha Lins de Albuquerque), p. 29.

<sup>48</sup> De acordo com Reis et. al.(2005), o estresse ocupacional constitui experiência extremamente desagradável, associada a sentimentos de hostilidade, tensão, ansiedade, frustração e depressão, desencadeados por estressores localizados no ambiente de trabalho. Os fatores contribuintes para o estresse ocupacional vão desde as características individuais de cada trabalhador, passando pelo estilo de relacionamento social no ambiente de trabalho e pelo clima organizacional, até as condições gerais nas quais o trabalho é executado.

Nos dias atuais, nas pesquisas no campo de formação de professores, alguns consensos já podem ser notados no que diz respeito à requalificação profissional do professor. De acordo com Lelis (2001), identifica-se no campo a necessidade de “afirmar a importância das dimensões teóricas, técnicas e pessoais do trabalho docente, assim como, relacionar os saberes de referência da profissão a partir da reflexão dos próprios professores sobre sua prática” (p. 47).

Pensando na formação em serviço e na mudança profissional e pessoal dos professores, Gatti (2005) sinaliza para o fato de que a interação de diversos fatores “molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas” dos professores, ou seja, no processo de formação continuada - que buscam mudanças em cognições e práticas – “os novos conhecimentos são incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivo e culturais”.

Nas palavras desta autora:

A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em contraposição às quais as pessoas agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais dos que dele partilham. Por isso, ações sociais ou educacionais precisam estar engrenadas com meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem. Metaforicamente, diríamos que a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover (Id).

Em última análise, Gatti destaca que a realização de mudanças em concepções e práticas educacionais de professores, que demanda iniciativas que “visam a inovação educacional, aperfeiçoamentos e atualizações, tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem”.

Essa autora nos ajuda a entender que a formação continuada dependerá, além de outros fatores, de uma “ambiência de apoio” sustentada por laços sociocognitivos, afetivos e motivacionais daqueles que promovem a formação.

Em sua análise:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações

constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (Id).

Partindo da análise desta autora, compreendemos que o trabalho de formação do professor empreendido pela equipe do SOPP se empenhou em promover um entrelaçamento com a ambiência psicossocial do professor, na medida em que desenvolveu estratégias que não apenas valorizavam os seus aspectos cognitivos, mas, sobretudo, suas condições sócio-psicológicas.

Por fim, nos apropriamos da metáfora de Gatti para afirmar que o SOPP se tornou uma alavanca integrada ao terreno que atuou, favorecendo, deste modo, a modificação de conceitos e práticas dos profissionais de ensino da EG e, a um só tempo, a criação de um clima de trabalho propício para a implementação do experimento educacional que o INEP buscava ali desenvolver.