

---

## Artigos Originais

### A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

*The institutional psychopedagogy and of teachers's continuous formation*

Katiane Braga da Silva Martins<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar como uma intervenção psicopedagógica pode ser útil na formação de professores, apoiando um curso de formação continuada, considerando aspectos do sistema educacional, utilizando o método da pesquisa bibliográfica de autores válidos sobre este tema. O estudo analisou a relação entre as ciências que deram origem à Psicopedagogia. Foi possível verificar uma compreensão mais específica da função do psicopedagogo institucional no processo de formação do professor das séries iniciais. Concluiu-se que a intervenção psicopedagógica pode contribuir para o aprimoramento da atividade docente e de situações que envolvem um trabalho de melhoria nas relações interpessoais de uma escola.

**UNITERMOS:** Professor. Formação continuada. Psicopedagogia.

**ABSTRACT:** This article has as main objective to analyze of psychopedagogic intervention, can be utility in the teacher's formation, supporting a course of continuous formation and it has to consider the characteristics's of educational system, through the method of bibliography research about valid authors for the subject. This study analyzed the relation between sciences that originate the psychopedagogy. It was also possible verified the specific comprehension on the function of institucional psychopedagogy in process of teacher formation of firsts school years. It was concluded that the psychopedagogic intervention can contribute to perfection the lecturer activity and the situation that involve the work of improvement in interpersonal relationship at school.

**KEYWORDS:** Teacher. Continuous formation. Psychopedagogy

A motivação para realizar este artigo surgiu ao longo de reflexões sobre o meu trabalho, com relação à prática que desenvolvo como educadora infantil em uma Unidade de Desenvolvimento Infantil da Prefeitura Municipal de Uberlândia. A inspiração teórica que me levou a escolher este tema tem a ver com os conhecimentos que obtive no curso de Psicopedagogia. Através das orientações das professoras Helenice Maria Tavares<sup>2</sup> e Marilane Santos<sup>3</sup>, e conhecimentos adquiridos em módulos do curso cujos temas voltavam-se para ações psicopedagógicas no

---

<sup>1</sup> Psicopedagoga pela Faculdade Católica de Uberlândia, Educadora Infantil.

<sup>2</sup> Especialista em Educação Psicomotora e professora na Faculdade Católica de Uberlândia.

<sup>3</sup> Mestra em psicologia e professora na Faculdade Católica de Uberlândia.

processo de ensino-aprendizagem; a arte como recurso psicopedagógico; e, as contribuições da psicomotricidade para os processos de ensino-aprendizagem me fizeram perceber perspectivas diferentes de olhar a educação infantil, encontrando estratégias de ensino mais significativas no atendimento das especificidades próprias do desenvolvimento infantil.

Por meio da prática profissional que desenvolvo, fica evidente a carência de um profissional como o psicopedagogo institucional nas instituições públicas de educação infantil e de ensino das primeiras séries do ensino fundamental. Verifico este fato por saber que no meu local de trabalho não existe o trabalho deste profissional, como também, na época em que fiz estágio em uma escola, pelo curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, não havia o trabalho de um psicopedagogo institucional. Em ambos ambientes escolares já aconteceram dificuldades para a escolarização de determinados alunos e com relação aos conhecimentos que obtive, a possibilidade de uma coordenação psicopedagógica poderia ter mudado a realidade de alguns casos.

Em meu período de estágio, eu e minha equipe de estágio tivemos que realizar um reforço escolar para crianças da 4ª série, mas os alunos, em uma quantidade considerável para a dificuldade encontrada, tinham problemas de escolarização oriundos na 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. O que é inadmissível para a boa formação de um aluno. Questionamos, então, se uma escola como esta tivesse uma coordenação pedagógica mais qualificada, com o apoio de um psicopedagogo escolar, não poderia ter havido uma atuação que fizesse diferença no tempo adequado de escolarização dessas crianças?

Diante do que foi exposto, este artigo se propõe a desenvolver um estudo sobre a formação continuada de professores, mensurando a viabilidade da intervenção psicopedagógica no processo de formação docente.

Nesse sentido, apresenta-se a seguinte questão: Até que ponto os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental têm uma formação que lhes permita desenvolver intervenções psicopedagógicas em alunos com dificuldades de aprendizagem? Qual(is) o(s) desafio(s) que se apresenta(m) no processo de formação continuada desses professores? Qual o papel do psicopedagogo na formação continuada de professores?

É intenção deste artigo delinear uma sistematização teórica, pontuando uma análise totalizante do ideário institucional, sistematizando o conhecimento sobre a área da Psicopedagogia e a função do psicopedagogo institucional, buscando analisar as relações interpessoais dos envolvidos nos processos educativos (aluno, professor, escola, família).

Este artigo é válido por buscar demonstrativos sobre as questões subjetivas e de formação que estão por trás do sentido da docência. Ao realizar esta tarefa, poderá ser possível verificar se a condição da formação e da identidade docentes pode estar afetando de maneira insatisfatória a prática pedagógica. Propõe-se identificar se o profissional da educação de uma realidade escolar se percebe enquanto professor-educador, compreendendo as conseqüências de sua prática pedagógica na vida dos alunos. Percebe-se necessário encontrar condições para que o professor supere suas dificuldades cotidianas.

Este trabalho pode ser útil para compreender percepções em longo prazo e não apenas de maneira imediatista sobre os processos educacionais. Na ação docente é importante que se tenha a contribuição de conhecimentos sócio-históricos críticos e reflexivos, assim como a apreensão dos saberes de cunho teórico-metodológico. Considerando, ainda, que compreender o coletivo do trabalho escolar é de suma importância. A competência do professor em uma escola não se dá apenas no plano individual, mas a sua ação competente está atrelada de alguma maneira a outros profissionais dessa escola, aos estados vivenciais de ser de outros professores e do como se demonstra o trabalho da coordenação pedagógica da escola.

O objetivo geral deste artigo é o de investigar quais são as possibilidades, tanto da existência como de atuação de um psicopedagogo dentro do contexto escolar, com relação à formação continuada no local de trabalho de professores das primeiras séries do ensino fundamental de uma escola pública do município de Uberlândia. Pode-se buscar, através de uma pesquisa de campo, mapear o número de escolas públicas que contam com o efetivo trabalho do psicopedagogo. É importante diagnosticar a atuação do psicopedagogo em escolas públicas municipais de Uberlândia. Tendo o cuidado de investigar o cotidiano escolar para verificar se os professores apoiados pela intervenção psicopedagógica conseguem diminuir as dificuldades de escolarização de seus alunos. Espera-se que este estudo possa contribuir com os estudos da área de formação de professores.

Temos como ponto de partida o levantamento bibliográfico, trata-se de uma pesquisa em que os principais temas precisam ser conceituados. O objeto de estudo neste artigo é a função do psicopedagogo institucional no processo de formação continuada de professores em um contexto escolar com fins de verificar a possibilidade de diminuir dificuldades de escolarização de determinados alunos no espaço escolar.

Posteriormente, pode-se verificar a possibilidade de realizar uma pesquisa com o enfoque qualitativo e, segundo Bogdan e Biklen (1994), esta oferece condições de utilizar várias perspectivas para conhecer o objeto de estudo. Os fatos em uma escola não acontecem por acaso: a caracterização do ambiente, as posturas e procedimentos de seus profissionais, as atitudes dos alunos. Esses acontecimentos devem ser analisados com todo um cuidado meticuloso para compreender em essência o que impulsiona certos acontecimentos serem de tal maneira e não de outra. Um pequeno detalhe registrado pode fazer a diferença no momento de interpretação dos dados coletados em uma pesquisa.

A pesquisa qualitativa propõe um trabalho investigativo em que certas condutas são muito necessárias como: a curiosidade, a intuição, a imaginação, a capacidade de comparar e confrontar o objeto de estudo, a busca pela essência do conhecimento com relação ao objeto encontrado. Na pesquisa qualitativa, valoriza-se a curiosidade, mas não apenas uma curiosidade ingênua de senso comum, mas uma curiosidade epistemológica que busca um estudo sobre a origem do conhecimento sobre as coisas. É preciso criticidade para compreender a essência, o objeto a ser estudado. Requer-se um estudo sem ser tendencioso. Não se deseja comprovar hipóteses já elaboradas anteriormente. Mas é intuito possibilitar uma sistematização teórica das informações que vão sendo coletadas com todo cuidado possível para se evitar erros.

Pode ser útil para este trabalho fazer um levantamento empírico em escolas públicas de educação infantil e ensino das primeiras séries do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Uberlândia, realizando observações e registros no cotidiano escolar, verificando quais escolas possuem o psicopedagogo atuando efetivamente.

## **O ideário escolar**

Para Souza (2006), é preciso identificar e problematizar a utilização de um argumento que tem fundamentado concepções e práticas reducionistas e homogêneas de formação continuada de professores: o argumento da incompetência. É importante a realização de ações e políticas educacionais que visem melhorar a qualidade das escolas e não apenas a competência de seus professores.

Segundo Miranda (2007), há um discurso tendencioso que culpa o professor pelos desacertos acontecidos na Educação, sendo que não se consideram outros aspectos sobre o processo educacional e a cultura escolar: o tipo de políticas públicas implementadas, as normalizações do sistema, que quase sempre são incorporadas sem debates por parte de seus profissionais da Educação, as exigências superiores às escolas são concretizadas, muitas vezes, com irritações e críticas. Trata-se de um paradoxo em nível macroestrutural, culpar apenas o professor nos processos educacionais corresponde a uma perspectiva incompleta de perceber a educação.

Conforme nos diz Souza (2006), algumas análises sobre a realidade escolar acabavam caindo em reducionismos de cunho psicologizante ou sociologizante; sendo que a primeira concepção teórica supervalorizava aspectos da dimensão psíquica, e a segunda dava muita ênfase nas determinações sociais, políticas, econômicas da vida dos indivíduos. É preciso superar os dois tipos de reducionismos por levar a conhecimentos apenas parciais sobre a realidade da escola. Para um curso de formação continuada de professores é viável a busca de uma compreensão sobre a realidade escolar, sendo interessante analisar o que acontece no cotidiano das escolas.

Para Miranda (2007), há projetos de formação continuada de professores, que seguem um modelo com características de cunho momentâneo e sem vínculo com a realidade dos professores, terminam por ser inconsistentes, pois não atendem às necessidades declaradas pela realidade escolar, porque tendem a: padronizar as práticas pedagógicas; não se reconhecer as diferenças intrínsecas aos processos educativos; não se ter a devida atenção para perceber a diversidade cultural existente nos diferentes espaços escolares; perder-se a oportunidade de realizar experiências de integração entre docentes advindos de grupos sociais e culturais diversos. O professor possui identidade peculiar, saberes já construídos, necessidades próprias. Um projeto de formação deve saber integrar as diferenças através do diálogo constante.

Segundo Nóvoa (2008), os professores precisam de um projeto de formação que valorize as capacidades e saberes que possuem, não apenas em nível individual, mas também em nível coletivo, de competências coletivas, enquanto soma das competências individuais. Os espaços escolares precisam organizar ambientes de aprendizagem, trocas e partilhas entre os professores,

não somente em ritmo de colaboração, mas, também, com princípios de união coletiva.

De acordo com Souza (2006),

Há necessidade que de modo geral os educadores manifestam de um real interlocutor, possibilitando mudança do esquema conceitual. Este interlocutor qualificado deve colaborar com grupos de educadores na superação de maneira irrefletida, estereotipada, preconceituosa, pragmática e sem perspectiva humano-genérica para lidar com a tarefa de ensinar. Este profissional deve estar capacitado para uma escuta que, criticamente informada, leve em conta as fantasias, angústias e defesas que acompanham qualquer processo de mudança (SOUZA, 2006, p. 5).

### **O surgimento da Psicopedagogia institucional**

Para compreender como surgiu o campo de trabalho da Psicopedagogia institucional, será sistematizado a seguir um breve detalhamento histórico sobre as ciências que a fomentaram: a Psicologia e a Pedagogia. E, posteriormente, será demonstrada a relação da função da Psicopedagogia institucional com o processo de aperfeiçoamento profissional do docente.

Segundo Pitombo (2004), com relação ao conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem de um indivíduo pode-se considerar a existência de uma interface entre Psicologia, Pedagogia e Psicopedagogia. Essas áreas de conhecimento se tocam na superfície e olham para a mesma direção.

A Psicologia adquiriu *status* de ciência no século XIX e contribuiu para o desenvolvimento da Pedagogia por ter produzido conhecimentos teóricos sobre os fenômenos psíquicos relacionados ao ensino. A origem da Pedagogia no Brasil tem relação com o surgimento das escolas normais na metade do século XIX, que se desenvolveram até por meados do século 20.

Para Pitombo (2004), no que tange ao ensino, as idéias da Psicologia propagaram-se nas práticas pedagógicas desse período. A educação das faculdades psíquicas e da aprendizagem acontecia através de recompensas e castigos como instrumentos educativos. Com influência do pensamento Escolanovista nas escolas normais, a Pedagogia era levada a divulgar idéias sobre a natureza humana e era preciso um suporte que lhe oferecesse coerência na produção de suas teorias.

Para Pitombo (2004), a discrepância do rendimento escolar entre diferentes classes sociais fazia a Pedagogia buscar conhecimentos na Psicologia. Nesse período, no ideário educacional se enraizaram concepções que davam relevância às diferenças individuais.

Ocorre demanda por avaliar indivíduos através do uso de testes psicométricos que, através dos estudos da Psicologia, fizeram com que se visse o comportamento das pessoas de maneira estigmatizada. Posteriormente, aspectos metodológicos e emocionais são relacionados à

aprendizagem e sustentados pelos avanços científicos da Psicologia.

Aproximadamente em 1920, houve no Brasil vários representantes do movimento Escolanovista, contribuindo para mudanças significativas na educação brasileira. Nesse período, a Psicologia ia ganhando institucionalização enquanto curso e disciplina nos cursos de aperfeiçoamento pedagógico para professores. A afinidade entre Pedagogia e Psicologia, no que diz respeito ao indivíduo em seu processo de ensino-aprendizagem, fez com que surgisse uma área de conhecimento como a Psicopedagogia, que vai ao encontro de estudos mais sistematizados sobre o desenvolvimento do sujeito, considerando os aspectos cognitivos e emocionais no ensino.

Por volta de 1940, aproximadamente, o curso de Psicologia continuava aprimorando a sua institucionalização e possibilitando o desenvolvimento da área da Psicopedagogia, através de seus representantes valorosos. Já em 1970, aproximadamente, surge a teoria da privação cultural, que superou a visão do movimento Escolanovista, justificando que os problemas de aprendizagem aconteciam porque os indivíduos eram advindos de classes sociais menos favorecidas. Nesse período, a falta de precisão técnica criava condições para que os problemas de aprendizagem fossem vistos de maneira distorcida. Na década de 80, novos conhecimentos sobre o desenvolvimento humano surgiram na Psicologia e novos conhecimentos na área da lingüística com Emília Ferreiro.

A Psicopedagogia, nesse momento, surge para buscar respostas às antigas práticas já cristalizadas, que não conseguiam atender à demanda dos sujeitos com problemas de aprendizagem.

### **Função do psicopedagogo institucional e a formação continuada de professores**

Para Bassedas (1996), o campo de trabalho da Psicopedagogia é complexo, no qual o profissional é denominado por psicopedagogo institucional, podendo intervir nos processos escolares, considerando a complexidade gerada a partir dos diversos sistemas (escola, família, contexto social), para que haja uma visão mais ampla e global das diferentes situações nas quais é necessário atuar. A Psicopedagogia, e em especial a Institucional, permite um olhar globalizado sobre o fenômeno escolar, considerando aspectos diversos: a relação aluno-professor e vice-versa; condições do ambiente escolar; relação família-escola; a relação de apropriação do aluno com o objeto do conhecimento. A seguir será feita uma estruturação teórica sobre a função do psicopedagogo institucional e a sua relação com a formação continuada de professores.

Para Aguiar apud Meira (2003), pode-se pensar uma intervenção psicopedagógica através de um curso de formação de professores, considerando o local onde a atividade docente acontece. A escola possui uma realidade social particular em seus valores, ideais e políticas educacionais. E o professor pode ser influenciado pela maneira em que a escola está constituída. Conscientizar sobre a condição de ser professor dentro da realidade da escola em que se trabalha pode ter a sua utilidade, quando se investiga diferentes fenômenos escolares e perspectivas de olhar o objeto, inclusive o próprio ato de ser professor, em suas atitudes, escolhas e idéias.

Segundo Fagali (1993), uma instituição é um espaço permeado de relações interpessoais e estas se organizam conforme são as crenças, idéias e valores que cada um possui. Considerando uma análise através da perspectiva “junguiana”, observa-se que, por vezes, as forças coletivas inconscientes estão presentes em situações que podem estar associadas ao: matriarcado ou patriarcado; às concepções de herói; e, aos valores relacionados à concepção de homem, de sociedade, de leis, de normas, de criatividade e do próprio sentido da instituição. Nas organizações, as maneiras de contato uns com os outros podem estar sendo reprimidos, afetando: a intuição, os sentimentos, o pensamento lógico e a percepção concreta.

Para Galdine apud Meira (2003), um espaço de escuta dado ao professor vai permitir que o professor expresse suas angústias, medos e decepções. E este desabafo é válido para posteriormente dar espaço à esperança do ato de ser professor, onde este profissional pode se potencializar, conhecendo mais sobre si mesmo e compreendendo com mais clareza as características do aluno da atualidade, verificando aspectos relevantes sobre a cultura local em que trabalha. Este processo de conscientização deve, também, influir sobre os métodos de ensino, sendo viável refletir sobre a validade e funcionalidade dos processos educativos.

Uma direção para a tarefa psicopedagógica é trabalhar a distribuição de papéis no grupo, olhando pela definição e discriminação. Para ampliar as possibilidades do aprender, é viável ter a postura de flexibilidade nas situações que se exigirem. Conforme Fagali (1993), uma instituição possui relações interpessoais no nível em que estiverem as crenças, idéias e ações de seus integrantes. Alguns acontecimentos são influenciados por forças expressas no consciente coletivo que reprimem forças contrárias, sufocadas no inconsciente do grupo, sem chance para se desenvolverem. É preciso que haja diálogo, reflexão, medidas que melhorem o entrosamento e a valorização de cada função desempenhada.

Segundo Galdine apud Meira (2003), compreender a função de uma escola exige domínio de conhecimentos não apenas técnicos, mas deve-se possuir dimensões com aspectos políticos e éticos que valorizem a construção de um trabalho educativo, crítico e transformador.

Para Freitas (2004), no processo de intervenção psicopedagógica é importante levar o professor a buscar autoconhecimento pessoal e profissional, em que ele possa refletir sobre suas práticas pedagógicas e desconstruir saberes para dar espaço à mudança e à aquisição de novos conhecimentos. A ação psicopedagógica oferece vivências que tocam os profissionais a pensarem sobre os seus papéis no contexto histórico.

Para Galdine apud Meira (2003), ao se investigar a relação professor-aluno, questões podem ser pontuadas: condições do espaço físico; e, inter-relações que envolvem autoridade, respeito, disciplina, filosofia (ideologia, valores) e proposta pedagógica. No processo de intervenção psicopedagógica, consideram-se as diferentes perspectivas de analisar a realidade institucional. E, ao dar enfoque para analisar o professor, cabe ao psicopedagogo acolher o professor em suas dificuldades do exercício docente, conscientizando-se sobre suas responsabilidades e potencialidades para o exercício de ser professor.

Conforme nos diz Freitas (2004), a intervenção psicopedagógica deve ser crítica, criativa e que

valorize as interações pessoais. A ação psicopedagógica pode fomentar o comprometimento de uns com os outros e a ampliação de papéis a todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos (professor-aluno-família). Pode-se propor a construção de decisões voluntárias entre seus profissionais, em que haja autonomia do docente, constituindo uma ética cooperativa.

A Psicopedagogia Institucional e integrativa pode oferecer ao professor momentos de relaxamento e sensibilização, em que ele se torne consciente de suas emoções. Isto lhe dá equilíbrio, autoconfiança e confiança no outro. Ao descobrir a si mesmo, compreende suas dificuldades e potencialidades. Ao fazer isso, começa-se a entender o outro também. A competência docente não se reduz à técnica, é preciso competência plena: estudar propostas pedagógicas; ressignificar o ensino; planejar o conhecimento; mediar conflitos; possuir boa auto-estima; pensar os problemas desafiadores; e, acreditar no potencial dos alunos para solucionar problemas, buscando ter: autonomia, dedicação, prontidão, ética e generosidade.

O favorecimento de situações que privilegiam a afetividade na formação de professores leva-os a colocarem isso em suas práticas pedagógicas, favorecendo a construção da boa auto-estima e do bom autoconceito de seus alunos. O vínculo afetivo favorece a interação e a colaboração autônomas.

A função pedagógica do professor pode buscar uma aprendizagem efetiva envolvendo: conhecer o aluno; respeitar ritmos de aprendizagem; favorecer interação entre alunos e entre aluno-professor; e, valorizar a heterogeneidade e diversidade para a composição de uma classe mais dinâmica, buscando envolvimento dos pais, assegurando o letramento das crianças e considerando os conhecimentos prévios do aluno como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos.

Acolher as dificuldades do professor, através da escuta é importante para conhecer como se sente, buscando entender qual o motivo que origina determinados sentimentos, verificando quais concepções direcionam seu agir pedagógico para trazer à tona as contradições que vivem, possibilitando que no seu trabalho possa haver a construção de outras alternativas de atuação. Favorecendo a ressignificação favorável ao sentido de ser um bom professor.

Em alguns momentos nos parece que há a presença da queixa excessiva sem intenção de procurar solução. Comportamento este que pode acabar contagiando outros profissionais, cabendo ao professor a escolha de propagar ou não. Nos casos quando a identidade está mais abalada, é mais fácil ficar apenas se queixando, dizendo que o aluno não aprende e que os pais do aluno não ajudam em nada e, por isso, também, não podem fazer nada. Em alguns momentos os professores precisam desabafar, porque o *stress* é muito grande e talvez não estejam se sentindo apoiados por ninguém ou algo. A fragilidade docente pode ter relação com as crenças que ele possui sobre o aluno e sobre a sua profissão. Sendo que muitas vezes ele é contagiado pelas crenças do senso comum.

Segundo Galdine apud Meira (2003), demonstrar para o professor que ele está sendo apoiado pode fazer a diferença para que os sentimentos mais pessimistas como desânimo, impotência e medo, por exemplo, possam ser superados e que outros ocupem o seu lugar como a criatividade, a paixão, a potência, a reflexão. Para conhecer o que os constitui enquanto ser professor.



Freire (1996) enfatiza que a educação atual ainda tem dificuldades para superar o seu apego à prática pedagógica bancária, em que o conhecimento é organizado por disciplinas, como se fosse gavetinhas do saber, o conteúdo fica fragmentado, é visto de maneira linear, a transmissão do conhecimento pelo professor acontece com aulas quase sempre expositivas, o conhecimento fica de difícil entendimento para o aluno.

Para Rabelo (2001), no momento do ensino-aprendizagem, o aluno tem que estar no centro dos processos de ensino-aprendizagem e não a figura do professor. O aluno não pode ser percebido como alguém que recebe informações passivamente. Os conseqüentes não aprendizados levam os alunos a ter dificuldades de escolarização, que poderão se tornar fermento para acontecer mais indisciplina nos estudantes propensos a isto, como a apatia e a baixa auto-estima. Deve-se favorecer um processo no qual os alunos vão aprender a confiar em si mesmos, acreditando serem capazes de aprender com significado e criticidade, para a vida real que vivem. Quando se constrói um conhecimento significativo para o estudante, este é um saber vivo que faz sentido para ele, afetando-o profundamente de maneira positiva o seu processo de formação enquanto cidadão na sociedade.

Segundo Souza (2006), a escola reflete as características observadas na vida social mais ampla: as relações hierárquicas de poder, a fragmentação e a burocratização do trabalho pedagógico. Por isso, o psicopedagogo institucional deve estar muito atento às diversas nuances, para conseguir condições de desenvolver os processos educativos e não apenas ficar dando conta de aspectos burocráticos e paralisando o trabalho e a formação do professor.

Conforme Nóvoa (2008), os programas de formação de professores devem estar atentos para alguns aspectos que devem ser trabalhados com os professores como: a busca do sentido social do trabalho docente; ter consciência que o trabalho docente depende da colaboração e da autonomia do aluno; pensar o próprio trabalho num quadro de relações sociais e redes novas; valorizar o quadro de relações: alunos–família–comunidade local; e, ter consciência de seu papel no processo de aprendizagens, de mediador cultural e de organizador de situações educativas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Espera-se que este artigo possa contribuir na busca de alternativas para qualificar o processo de formação docente dentro do contexto escolar de uma escola pública da cidade de Uberlândia. Que o trabalho do psicopedagogo institucional possa realmente favorecer o professor a ir ao encontro de condições de autoconhecimento, reconstruindo suas subjetividades, olhando para a sua história, sua existência e suas necessidades e que o professor consiga ressignificar a sua prática pedagógica quando necessário.

O professor bem preparado pode perceber as questões humanísticas para formação do cidadão, para atuar enquanto um indivíduo crítico e atuante na sociedade. Este professor precisa perceber, também, as questões que estão por trás das políticas públicas de educação.

O docente precisa ser muito bem preparado para atuar em escolas, com competências não somente técnicas, mas ter conhecimento dos saberes sócio-históricos críticos e reflexivos. Em uma escola há uma complexidade de relações envolvidas ao ato de ensinar: questões burocráticas e institucionais; questões culturais sobre a própria comunidade escolar; questões que estão imbricadas ao ato de ensino-aprendizagem, como as relações professor–aluno–família. A instituição escolar, o docente, a família do aluno e o próprio aluno precisam ser vistos todos como parceiros no processo de ensino-aprendizagem, para que os processos de ensino-aprendizagem realmente aconteçam.

A aprendizagem é um processo vincular, se dá no vínculo entre ensinante e aprendente, ocorre, portanto entre subjetividades. Para aprender, o ser humano coloca em jogo seu organismo herdado, seu corpo e sua inteligência construídos em interação e a dimensão inconsciente. A aprendizagem tem um caráter subjetivo, pois o aprender implica em desejo que deve ser reconhecido pelo aprendente (FERNANDEZ apud MEIRA, 2002, p. 3 ).

É muito importante que uma escola tenha uma coordenação pedagógica boa e com dinamismo. Que realmente apóie o trabalho do professor. É preciso instrumentalizá-lo, proporcionar orientação que lhe ofereça segurança e satisfaça suas dificuldades em seu trabalho. É importante a reflexão sobre o aluno da cultura local, no momento atual, almejando perspectivas para o professor evitar o desgaste profissional no cotidiano. Procurando conhecer o aluno para alavancar os processos de ensino-aprendizagem e de empatia interpessoal na relação professor-aluno, causando, com isso, modificações na relação e nos sujeitos envolvidos.

O trabalho do professor é muito rico, não só informa, ele tem potencial de atuar em processos de formação e transformação nos indivíduos. Quando a sua condição para atuar na escola é bem estruturada em conhecimentos sólidos, com boa auto-estima e condições favoráveis de organização do seu trabalho, criam-se possibilidades promissoras para ser um bom professor.

Espera-se que este artigo tenha contribuído no encontro de alternativas para qualificar o processo de formação docente dentro do contexto escolar de uma escola da realidade atual. Que o trabalho do psicopedagogo institucional possa favorecer o professor a ir ao encontro de condições de autoconhecimento, reconstruindo suas subjetividades, olhando para a sua história, sua existência e suas necessidades, sabendo mudar internamente para que se possam desencadear transformações satisfatórias na sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSEDAS, E. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à**

teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

FAGALI, Eloísa Quadros. Compreendendo e interferindo no aprender considerando a dinâmica do inconsciente da instituição. In: FAGALI, E. Q. e VALE, Z. **Psicopedagogia institucional aplicada**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 247-249, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, F.M. C. L. E. Psicopedagogia institucional: um caminho a seguir na formação docente. **Construção Psicopedagógica**. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, p. 74-81, 2004.

GALDINE, V.; AGUIAR, W. M. J. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: MEIRA, M. E. M. (org.). **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 87-104, 2003.

MIRANDA, M. I. A formação continuada e o processo de (des)construção da cultura escolar, dos saberes e das práticas docentes. In: FONSECA, S. G. (org.). **Currículos, saberes e culturas escolares**. Campinas: Alínea, p.168-169, 2007.

MEIRA, M. C. **Fracasso escolar**: de quem é a culpa? Divinópolis: Instituto de Ensino Superior de Pesquisa, UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, 2002, p.3. Disponível em: [www.divinopolis.uemg.br/revista/revista-eletronica3/artigo12-3.htm](http://www.divinopolis.uemg.br/revista/revista-eletronica3/artigo12-3.htm). Acesso em: 5 fev. 2008.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M; LESSARD, C. (org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, p. 227-233, 2008.

PITOMBO, E. Uma leitura histórica de faces que se tocam: Psicopedagogia, Psicologia e Pedagogia. **Construção Psicopedagógica**. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, p. 50-54, 2004.

RABELO, E. H. **Avaliação, novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, D. T. **Formação continuada de professores e fracasso escolar**: problematizando o argumento da incompetência. São Paulo: Educ. Pesquisa, v. 32. n. 3, 2006.