



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PSICOPEDAGOGIA**

**ASSESSORAMENTO PSICOPEDAGÓGICO E INCLUSÃO:
PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NO
PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PEI**

AMANDA AMARO FERNANDES

**JOÃO PESSOA
2026**

AMANDA AMARO FERNANDES

ASSESSORAMENTO PSICOPEDAGÓGICO E INCLUSÃO:
PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NO PROCESSO DE
ELABORAÇÃO DO PEI

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Bacharelado de Psicopedagogia do
Centro de Educação da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito parcial para a obtenção
do grau de Bacharel em Psicopedagogia.

Orientador(a): Prof. Dr^a. Célia Maria C. Marques

João Pessoa – PB

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F363a Fernandes, Amanda Amaro.

Assessoramento psicopedagógico e inclusão:
perspectivas de professores dos anos iniciais no
processo de elaboração do PEI / Amanda Amaro Fernandes.
- João Pessoa, 2026.
30 f. : il.

Orientação: Célia Maria Cruz Marques.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Psicopedagogia) - UFPB/CE.

1. Inclusão. 2. Psicopedagogia. 3. Assessoramento.
4. Planejamento Educacional Individualizado (PEI). I.
Marques, Célia Maria Cruz. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37.015.3(043.2)

Amanda Amaro Fernandes

ASSESSORAMENTO PSICOPEDAGÓGICO E INCLUSÃO:
PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NO
PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PEI

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Bacharelado de
Psicopedagogia do Centro de Educação da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial para a obtenção do grau
de Bacharel em Psicopedagogia.

Data de Aprovação 25/03/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **CELIA MARIA CRUZ MARQUES**
Data: 26/03/2026 12:41:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr^a. Célia Maria Cruz Marques (Orientadora)

Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 **THEREZA SOPHIA JACOME PIRES**
Data: 26/03/2026 13:04:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr^a. Thereza Sophia Jacome Pires

Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

A educação inclusiva no Brasil tem avançado no que se refere ao acesso de estudantes público-alvo da educação especial às classes comuns do ensino regular, contudo persistem lacunas quanto à qualidade desse processo. Nesse contexto, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) destaca-se como instrumento pedagógico voltado ao atendimento das necessidades específicas de cada estudante, e o psicopedagogo emerge como profissional com potencial para assessorar sua construção. O presente estudo teve como objetivo geral descrever em que medida, na concepção desses professores, o profissional de psicopedagogia pode auxiliar na construção do Plano Educacional Individualizado (PEI). Adotaram-se ainda, os seguintes objetivos específicos: a) Pontuar como os professores compreendem o PEI; b) Descrever o processo de construção do PEI pelos professores, em sua prática pedagógica; c) Verificar qual a concepção dos professores sobre o assessoramento psicopedagógico para a construção do PEI. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa, realizada com dez professores da rede pública e privada do estado da Paraíba, mediante questionário estruturado disponibilizado pelo *Google Forms*. Os dados foram analisados por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com o software *IRAMUTEQ*, gerando dois eixos temáticos subdivididos em quatro classes. Os resultados evidenciaram que os docentes compreendem o PEI como instrumento de planejamento individualizado associado às estratégias de ensino, às adaptações curriculares e ao acompanhamento do estudante, reconhecendo o assessoramento psicopedagógico como suporte colaborativo e necessário, que envolve professor, família e escola. Identificaram-se, ainda, obstáculos à efetivação do instrumento, como a falta de formação específica e a ausência de suporte institucional. Conclui-se que o psicopedagogo é percebido como articulador essencial do processo inclusivo, sendo sua presença nas escolas condição necessária para a efetivação do PEI.

Palavras-chave: Inclusão; Psicopedagogia; Assessoramento; PEI

ABSTRACT

Inclusive education in Brazil has advanced with regard to access for students who are the target population of special education to mainstream classes of regular education; however, gaps persist regarding the quality of this process. In this context, the Individualized Education Plan (IEP) stands out as a pedagogical instrument aimed at meeting the specific needs of each student, and the psychopedagogue emerges as a professional with the potential to assist in its development. The present study had as its general objective to describe the extent to which, in the conception of these teachers, the psychopedagogy professional can assist in the construction of the Individualized Education Plan (IEP). The following specific objectives were also adopted: (a) to identify how teachers understand the IEP; (b) to describe the process of IEP construction by teachers in their pedagogical practice; and (c) to verify teachers' conceptions regarding psychopedagogical support for the construction of the IEP. This is an exploratory and descriptive study, with a qualitative approach, carried out with ten teachers from public and private schools in the state of Paraíba, Brazil, through a structured questionnaire made available via Google Forms. The data were analyzed through Descending Hierarchical Classification (DHC) using *IRAMUTEQ* software, generating two thematic axes subdivided into four classes.

The results showed that teachers understand the IEP as an individualized planning instrument associated with teaching strategies, curricular adaptations, and student monitoring, recognizing psychopedagogical support as a collaborative and necessary resource that involves teachers, family, and the school. Obstacles to the implementation of the instrument were also identified, such as the lack of specific training and the absence of institutional support. It is concluded that the psychopedagogue is perceived as an essential articulator of the inclusive process, and their presence in schools is a necessary condition for the effective implementation of the IEP.

Keywords (ou) Palabras-clave: Inclusion; Psychopedagogy; Counseling; PEI

1. INTRODUÇÃO

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, com base no Censo Demográfico 2022 do IBGE, o Brasil possui cerca de 14,4 milhões de pessoas com deficiência, o que representa aproximadamente 7,3% da população com dois anos ou mais de idade. No campo educacional, observa-se que 63,1% das pessoas com deficiência com 25 anos ou mais não concluíram o ensino fundamental, evidenciando desafios relacionados ao acesso, à permanência e à aprendizagem no sistema educacional (IBGE, 2025).

Esse cenário é resultado de um longo processo histórico. A trajetória da educação de pessoas com deficiência no Brasil passou pela ausência de um atendimento educacional, avançou para a estruturação da educação especial como subsistema de ensino e chegou, mais recentemente, à proposta da educação inclusiva (MIRANDA; COSTA, 2016). Ao longo desse percurso, registrou-se um crescimento gradativo no número de matrículas do público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular (BAPTISTA, 2015), crescimento esse que, embora expressivo, não garante por si só uma inclusão de qualidade.

Essa inserção exige mais do que a garantia da matrícula. É necessário reconhecer e lidar com a heterogeneidade e a diversidade presentes na escola, compreendendo-as como expressões da própria formação social e histórica do país (MIRANDA; COSTA, 2016). Esse reconhecimento implica repensar práticas pedagógicas e buscar instrumentos que respondam às necessidades individuais de cada estudante. Entre as estratégias pedagógicas disponíveis, há o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), que busca nortear condutas educativas visando um processo de ensino e aprendizagem acessível que envolva alunos, professores, escola e família (KOTO; VILARONGA; SANTOS, 2022).

Para que esse processo seja efetivo, faz-se necessário o suporte de profissionais capacitados a compreender as especificidades de cada estudante, e é nesse contexto que a psicopedagogia se insere. De acordo com Castanho (2018), a psicopedagogia foi gestada pelo trabalho de profissionais de diversas áreas do conhecimento que se debruçaram na busca de compreensão das dificuldades daqueles que não aprendiam e não correspondiam a uma ideia de normatização dos padrões de desempenho escolar. Deste modo, a psicopedagogia surge como área de conhecimento inter e multidisciplinar, voltada à compreensão da aprendizagem humana em sua complexidade.

Apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), e da previsão do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento de planejamento pedagógico, voltado ao público-alvo da educação especial, observa-se que muitos professores ainda enfrentam dificuldades em sua elaboração e implementação no cotidiano escolar, relacionadas à ausência de formação específica, à falta de apoio institucional e à pouca articulação entre os diferentes profissionais que atuam no processo educativo (SANTOS et al., 2022). Nesse contexto, torna-se relevante compreender como os docentes percebem o papel do psicopedagogo no assessoramento à construção do PEI, profissional que integra a equipe responsável por sua elaboração (SANTOS et al., 2022).

Diante disso, emerge o seguinte problema de pesquisa: como, na concepção de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, o profissional de psicopedagogia pode auxiliar na construção do Plano Educacional Individualizado (PEI)? Para responder a essa questão, realizou-se uma pesquisa descritiva com professores do ensino fundamental dos anos iniciais de escolas públicas e privadas da cidade de João Pessoa, mediante pesquisa de campo, tendo como objetivo geral descrever em que medida, na concepção desses professores, o profissional de psicopedagogia pode auxiliar na construção do Plano Educacional Individualizado (PEI). Adotaram-se ainda, os seguintes objetivos específicos: a) Pontuar como os professores compreendem o PEI; b) Descrever o processo de construção do PEI pelos professores, em sua prática pedagógica; c) Verificar qual a concepção dos professores sobre o assessoramento psicopedagógico para a construção do PEI.

2. PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

2.1 CONCEITUAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

Segundo Tannús-Valadão e Mendes (2018), o Plano Educacional Individualizado constitui-se como um documento formal que sistematiza e orienta as ações voltadas à garantia da aprendizagem do estudante, estabelecendo um compromisso entre os profissionais envolvidos no processo educativo. As autoras destacam, ainda, que o PEI pode assumir caráter escolar ou uma perspectiva mais ampla, ao contemplar o ciclo de vida do indivíduo e suas necessidades em diferentes contextos sociais. Nessa mesma direção, Coelho et al. (2024) enfatizam que o PEI representa um instrumento essencial para a personalização do ensino, ao possibilitar a adequação das práticas pedagógicas às especificidades de cada estudante,

contribuindo para a efetivação de um ambiente educacional inclusivo e para a consolidação do direito à aprendizagem.

Do ponto de vista legal, o PEI responde diretamente aos dispositivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Art. 59, inciso I, determina que os sistemas de ensino assegurem currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996). A concretização dessas prerrogativas é discutida por Costa, Schmidt e Camargo (2023), que apresentam o PEI não apenas como um registro burocrático, mas como uma ferramenta essencial para orientar o ensino direcionado às necessidades individuais. Segundo os autores, a funcionalidade do plano reside na sua capacidade de atuar como um mecanismo regulatório que conecta os objetivos acadêmicos à prática cotidiana, permitindo identificar o nível de desempenho atual do aluno para traçar metas, acomodações e serviços suplementares que garantam o seu progresso. Nesse sentido, a elaboração do PEI fomenta o trabalho colaborativo entre a equipe docente e a família, transformando o currículo comum em objetivos acessíveis e assegurando que o suporte oferecido seja, de fato, um instrumento de efetivação do direito à aprendizagem.

Quanto à sua estrutura, a elaboração deste planejamento deve descrever as habilidades e necessidades atuais do aluno, estabelecendo metas e prazos a serem alcançados, além de prever os recursos e serviços necessários para que o aluno participe e aprenda no contexto escolar. Glat e Pletsch (2013) esclarecem que não existe uma forma única ou padronizada de atender às necessidades educacionais de todos os alunos com deficiência, não havendo um programa único, uma oferta singular de serviços ou um currículo uniforme aplicável a todos os casos. Segundo as autoras, diferenciar as práticas pedagógicas demanda a revisão das diversas dimensões curriculares, o que pressupõe planejamento e intervenções fundamentadas em avaliações educacionais sistematizadas dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, Glat e Pletsch (2013) ressaltam que a construção do PEI pode resultar em ajustes ou adaptações curriculares que, quando vinculados ao trabalho geral da turma, não minimizam ou empobrecem os conteúdos e objetivos a serem alcançados.

Trata-se de um processo de caráter coletivo, que envolve a participação da família, da escola e de profissionais de saúde e educação, fundamentando-se em avaliações diagnósticas e formativas. Tais avaliações permitem situar o estudante historicamente em relação aos saberes que ele já possui e identificar as intervenções necessárias no meio ambiente e na prática docente para a eliminação de barreiras (Santos et al., 2022). A implementação efetiva do PEI exige não apenas sua elaboração criteriosa, mas também um acompanhamento sistemático e

processual que assegure sua efetividade ao longo do tempo. Mazzotta e D'Antino (2011) alertam que uma política de inclusão escolar verdadeiramente comprometida com a igualdade de direitos não pode ser caracterizada pela imposição de matrícula e permanência de todos os alunos em estruturas escolares supostamente idênticas, desconsiderando suas necessidades específicas. Narciso et al. (2024) complementam que estratégias como a formação continuada dos educadores e a criação de redes de apoio são fundamentais para superar os desafios inerentes à implementação, permitindo que o PEI cumpra efetivamente seu papel de instrumento norteador das práticas inclusivas.

2.2 HISTÓRICO E PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS

A institucionalização do planejamento educacional individualizado representa um dos principais avanços na concretização do direito à educação inclusiva. Sua origem remonta à legislação norte-americana de meados da década de 1970, expandindo-se posteriormente para diversos países europeus, onde foi adaptado conforme as especificidades de cada contexto educacional e cultural (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

A legislação norte-americana de 1975, por meio da "Public Law 94-142", representou um marco histórico ao estabelecer o Programa Educacional Individualizado como instrumento fundamental para garantir não apenas o acesso, mas a qualidade da educação oferecida aos estudantes com deficiência. A lei definiu o PEI como uma declaração escrita que deveria ser desenvolvida colaborativamente entre representantes da agência educacional, professores, pais ou responsáveis e, quando apropriado, o próprio estudante, contemplando obrigatoriamente os níveis atuais de desempenho do aluno, metas anuais com objetivos instrucionais de curto prazo, descrição específica dos serviços educacionais a serem fornecidos e critérios objetivos de avaliação com revisão pelo menos anual (United States, 1975). No que se refere à inclusão efetiva, a "Public Law 94-142" estabeleceu que, sempre que possível, crianças com deficiência deveriam ser educadas junto às crianças sem deficiência, determinando que classes especiais, escolas separadas ou outras formas de remoção do ambiente educacional regular deveriam ocorrer somente quando a natureza ou severidade da deficiência impedisse o progresso satisfatório em classes regulares mesmo com o uso de recursos e serviços suplementares (United States, 1975). Esse princípio, conhecido como ambiente menos restritivo, revelou a compreensão de que a verdadeira inclusão transcende a mera presença física do estudante na escola, exigindo planejamento

individualizado e adaptações que possibilitem participação significativa no processo educacional.

Quinze anos depois, a "Public Law 101-476" reformulou a legislação, renomeando-a de "*Education of the Handicapped Act*" para "*Individuals with Disabilities Education Act*", mudança terminológica que refletia a valorização do indivíduo antes da deficiência, e ampliou as categorias de deficiência para incluir explicitamente autismo e lesão cerebral traumática (United States, 1990). A reforma introduziu como componente obrigatório do PEI a elaboração de "*transition services*" para estudantes a partir dos 16 anos de idade, ou 14 anos quando apropriado, definidos como um conjunto coordenado de atividades que promove o movimento da escola para atividades pós-escolares, incluindo educação pós-secundária, treinamento vocacional, emprego integrado, vida independente ou participação comunitária, devendo incluir experiências na comunidade e desenvolvimento de objetivos de vida adulta (United States, 1990). Essa mudança consolidou a compreensão de que o planejamento educacional individualizado não poderia se restringir aos anos escolares, mas deveria contemplar a preparação para a autonomia e inserção social plena da pessoa com deficiência.

Em um plano internacional mais abrangente, a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em 1994 com delegados de 92 países e 25 organizações internacionais, consolidou os princípios da educação inclusiva em escala global. O documento reconhece que cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias, defendendo que os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados com base nessa diversidade (UNESCO, 1994). Ao estabelecer que crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares por meio de uma pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades, a Declaração legitimou o entendimento de que a inclusão efetiva requer respostas educacionais individualizadas dentro do sistema regular de ensino.

Na Itália, a "Legge n. 104/1992" estabeleceu o "*piano educativo individualizzato*" como direito fundamental de todo aluno com deficiência, determinando sua elaboração conjunta por operadores das unidades sanitárias locais, professores especializados e famílias, com atualizações previstas ao final de cada ciclo escolar (Itália, 1992). O PEI italiano estrutura-se a partir do "*profilo dinamico-funzionale*", que indica as características físicas, psíquicas, sociais e afetivas do aluno, destacando tanto as dificuldades de aprendizagem quanto as capacidades a serem desenvolvidas, mantendo o foco no percurso educacional do

indivíduo. De forma distinta, a França, com a "Loi n. 2005-102", criou o "*projet personnalisé de scolarisation*" como a versão francesa do planejamento educacional individualizado, integrando-o, porém, em um sistema mais abrangente estruturado em torno do "*projet de vie*" da pessoa com deficiência (França, 2005). Diferentemente do modelo italiano, o PPS francês constitui apenas um elemento do "*plan personnalisé de compensation*", que contempla necessidades ao longo de todo o ciclo de vida, desde os cuidados na primeira infância até a integração profissional, adaptações domiciliares e acesso à autonomia, sendo coordenado pelas "*maisons départementales des personnes handicapées*" como estruturas permanentes de avaliação multidisciplinar. Essa diferença de escopo evidencia concepções distintas do planejamento individualizado: enquanto o PEI italiano mantém-se como instrumento vinculado aos ciclos escolares, o PPS francês integra-se em uma política mais ampla de compensação e participação social, articulando educação, trabalho, moradia, transporte e plena cidadania da pessoa com deficiência.

2.3 O PEI NO CONTEXTO BRASILEIRO

O Brasil construiu progressivamente seu marco legal inclusivo por meio de uma trajetória singular. A Constituição Federal de 1988 representou um avanço legal significativo desse processo ao estabelecer como objetivo fundamental da República promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, e ao determinar que a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinou que a educação, dever da família e do Estado, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). A LDB estabeleceu como princípios do ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o respeito à liberdade e apreço à tolerância, e a garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1996). Posteriormente, foram acrescentados os princípios de consideração com a diversidade étnico-racial e respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 2013, 2021). A legislação

definiu educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996). Ficou determinado ainda que os sistemas de ensino assegurarão a esses educandos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos, para atender às suas necessidades, bem como terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (Brasil, 1996). A LDB previu também a necessidade de professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns, estabelecendo ainda educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade (Brasil, 1996).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2015). A LBI definiu pessoa com deficiência como aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015). A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar (Art. 2º, § 1º; Brasil, 2015). A legislação assegurou que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, garantidos sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Art. 27; Brasil, 2015).

Entre as incumbências do poder público, a LBI determinou projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Art. 28, III; Brasil, 2015). Estabeleceu também a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a

participação e a aprendizagem em instituições de ensino (Art. 28, V; Brasil, 2015). A lei previu ainda o planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (Art. 28, VII; Brasil, 2015). Para instituições privadas, ficou estabelecido que se aplica obrigatoriamente o disposto nesses incisos, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações (Art. 28, § 1º; Brasil, 2015). Esse percurso histórico-normativo brasileiro revela uma trajetória de progressiva consolidação dos fundamentos legais da educação inclusiva, contemplando desde o reconhecimento constitucional da não discriminação até a previsão de medidas individualizadas e do planejamento de estudo de caso com elaboração de plano de atendimento educacional especializado na Lei Brasileira de Inclusão.

3. ATUAÇÃO DOCENTE E ASSESSORAMENTO PSICOPEDAGÓGICO NA ELABORAÇÃO DO PEI

Não obstante seu potencial transformador, a implementação do PEI enfrenta desafios significativos que comprometem sua efetivação nas escolas brasileiras. Narciso et al. (2024) identificam como principais obstáculos a falta de formação específica dos professores e a existência de barreiras estruturais e culturais nas instituições escolares. Santos et al. (2022) problematizam essa questão ao destacarem que a abertura das escolas a uma diversidade de estudantes tem revelado lacunas na formação inicial docente, na medida em que os cursos de licenciatura frequentemente negligenciam conhecimentos relacionados à deficiência e a outros grupos minoritários, gerando insegurança nos professores quando confrontados com tais demandas.

Nessa direção, Mantoan (2003) observa que, na formação inicial, os professores estão habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrucional, esperando uma preparação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, o que revela uma concepção equivocada do que significa a inclusão escolar. Essa fragilidade formativa é agravada pela sobrecarga de trabalho docente. Além disso, a carência de recursos materiais e humanos adequados nas escolas compromete significativamente a eficácia do PEI, evidenciando a necessidade de investimentos institucionais que ultrapassem a dimensão meramente documental do planejamento. Narciso et al. (2024) ressaltam que estratégias como a formação continuada dos educadores e a

criação de redes de apoio podem ajudar a superar esses desafios, permitindo que o PEI cumpra efetivamente seu papel de instrumento norteador das práticas inclusivas.

A implementação do PEI nas escolas brasileiras enfrenta desafios significativos que comprometem sua efetivação. Lazzarotto, Vieira e Helena (2024) constataram, em pesquisa realizada com professores de uma escola municipal de Porto Alegre, que estes apresentam dificuldade em efetivar a construção do Plano Educacional Individualizado, apontando a falta de tempo dentro da carga horária de trabalho e a incipiente articulação entre a equipe de supervisão escolar e os professores como principais obstáculos. Ampliando essa perspectiva, Santos e Yildirim (2025) destacam que os desafios na elaboração e implementação do PEI extrapolam a dimensão do tempo e da articulação interna, envolvendo também a carência de formação docente voltada para práticas inclusivas, resistências institucionais e dificuldades de integração entre escola, família e comunidade.

Diante dos desafios apresentados, a literatura aponta o trabalho colaborativo como estratégia fundamental para a efetivação do PEI, agregando tanto a participação dos pais quanto dos profissionais da educação e do próprio estudante, quando possível, refletindo assim a sua multidisciplinaridade (Melo, 2024; Yildirim, 2025). Nesse cenário, o psicopedagogo emerge como profissional cuja atuação assume relevância acentuada na promoção de práticas educacionais inclusivas. Bossa (2019) caracteriza a Psicopedagogia como área recente, multidisciplinar e eminentemente prática, sem deixar de ser, simultaneamente, campo de investigação e saber científico, assumindo compromisso com a melhoria da qualidade do ensino e atendendo, sobretudo, aos problemas cruciais da educação no Brasil.

Nessa mesma direção, Castanho (2018) a define como área de conhecimento inter e multidisciplinar que destaca a integração dos aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e contextuais afinada com a aprendizagem humana, compreendendo que esta, por seu caráter complexo e multideterminado, deve ser pensada por modelos científicos pautados por um pensar relacional. É justamente essa natureza multidisciplinar e comprometida com os processos de aprendizagem que posiciona o psicopedagogo como colaborador estratégico na construção do PEI, instrumento que, por sua própria essência, exige um olhar integrado sobre o estudante. No contexto da educação inclusiva e da implementação do Plano Educacional Individualizado, o psicopedagogo assume responsabilidades que extrapolam o atendimento direto ao estudante, estendendo-se ao assessoramento institucional e ao suporte aos profissionais da educação, articulando os diversos atores envolvidos no processo educativo.

No contexto da implementação do PEI, uma das contribuições mais significativas do psicopedagogo reside em sua capacidade de articular os múltiplos atores envolvidos no processo educativo do estudante. Muniz, Targino e Silva (2021) afirmam que o trabalho do psicopedagogo nas instituições escolares ocorre em articulação com a inclusão escolar das pessoas público-alvo da educação especial, sendo de suma importância suas contribuições dentro do contexto da Educação Especial, haja vista as particularidades do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Essa integração revela-se fundamental para que o planejamento individualizado não se configure como documento isolado, mas como instrumento construído e sustentado coletivamente. Na relação estabelecida diretamente com o estudante, o psicopedagogo realiza uma investigação cuidadosa que permite levantar hipóteses indicadoras das estratégias capazes de facilitar uma vinculação mais adequada para a aprendizagem (Bossa, 2019), investigação essa que, ao revelar as particularidades do processo de aprendizagem do estudante, fornece os elementos necessários para que o PEI seja construído de forma verdadeiramente individualizada.

Para além da articulação entre os diferentes profissionais e da compreensão aprofundada dos processos de aprendizagem, a mediação psicopedagógica orienta-se, fundamentalmente, pela promoção da autonomia do estudante, visando fazer com que o aluno torne-se agente de seu processo, aproprie-se do seu saber, alcançando autonomia e independência para construir seu conhecimento (Bossa, 2019). Essa perspectiva revela-se especialmente relevante no contexto do PEI, na medida em que o planejamento não deve criar dependência em relação a apoios externos, mas progressivamente desenvolver recursos pessoais que permitam ao estudante assumir protagonismo em sua trajetória de aprendizagem.

A atuação do psicopedagogo na escola estende-se ao suporte formativo dos professores, dimensão fundamental para a efetivação de práticas inclusivas e a implementação do PEI. Bossa (2019) ressalta que pensar a escola à luz da Psicopedagogia implica debruçar-se especialmente sobre a formação do professor, destacando que uma das tarefas mais importantes na ação psicopedagógica preventiva é encontrar novas modalidades para tornar essa formação mais eficiente. Nesse sentido, Santos (2024) aponta a necessidade do intercruzamento dos saberes oriundos da psicopedagogia com os saberes pedagógicos para a efetivação do trabalho no Atendimento Educacional Especializado, permitindo que o psicopedagogo auxilie o professor na construção de um PEI que realmente rompa as barreiras de aprendizagem.

Muniz, Targino e Silva (2021) reforçam que o psicopedagogo apresenta formação adequada e conhecimentos importantes que subsidiam o apoio e a descoberta das formas de aprender de cada aluno, respeitando suas particularidades, o que se traduz diretamente na capacidade de orientar professores na definição de estratégias individualizadas no âmbito do PEI. O assessoramento psicopedagógico materializa-se também na dimensão institucional mais ampla, cabendo ao psicopedagogo assessorar a escola, alertando-a para o papel que lhe compete, seja reestruturando a atuação da própria instituição junto a alunos e professores, seja redimensionando o processo de aquisição e incorporação do conhecimento dentro do espaço escolar (Bossa, 2019). No contexto do PEI, isso significa não apenas apoiar professores individualmente na elaboração de planejamentos, mas contribuir para que a escola desenvolva sistemas, rotinas e cultura institucional que sustentem a construção colaborativa e a implementação efetiva dos planos individualizados.

4. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

4.1 Delineamento

O presente estudo configura-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, utilizando análises qualitativas.

4.2 Participantes

Participaram dessa pesquisa 10 professores da rede pública e privada do ensino fundamental anos iniciais, do estado da Paraíba, sendo 9 do gênero feminino e 1 do gênero masculino, com idades variando de 34 a 56 anos. A amostra caracterizou-se como não probabilística, isto é, de conveniência, participando pessoas que, convidadas, aceitaram colaborar.

4.3 Instrumentos

Os participantes responderam individualmente a um questionário estruturado, disponibilizado pelo *Google Forms*, composto por 15 questões acerca da temática abordada e outras de natureza sociodemográfica, visando caracterizar os participantes da pesquisa (APÊNDICE A).

4.4 Procedimento

Respeitando as Resoluções nº 466/2012 (BRASIL, 2012) e 510/2016 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde, que tratam da pesquisa com seres humanos, obteve-se o

consentimento dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Este continha informações sobre o estudo, para que os respondentes estivessem cientes e autorizassem sua participação e a publicação posterior dos dados coletados (APÊNDICE B). O *link* para acesso ao questionário foi divulgado via *WhatsApp*, sendo o tempo médio para respondê-lo de 20 minutos.

4.5 Análise dos dados

A fim de descrever a amostra de participantes, foram considerados indicadores da estatística descritiva e, para o tratamento qualitativo das respostas obtidas no questionário, utilizou-se o pacote estatístico *IRAMUTEQ* (versão 0.8). Os dados foram importados para o programa *LibreOffice*, onde se procedeu à organização do corpus textual (conjunto de textos submetidos à análise), mediante a construção das linhas de comando. Posteriormente, aplicou-se a análise de *Classificação Hierárquica Descendente (CHD)*, técnica que gera um dendrograma composto por vocábulos reunidos em classes, isto é, o dendrograma representa um agrupamento realizado pelo *IRAMUTEQ* das formas ativas, de acordo com o grau de correlação existente entre elas, resultando em um esquema hierárquico de classes de vocabulários. A análise fundamenta-se no teste estatístico de associação qui-quadrado, sendo que cada partição do dendrograma corresponde a uma classe de palavras com forte associação entre si (Santos; Costa, 2024).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Retomando o objetivo geral desta pesquisa, buscou-se em que medida, na concepção desses professores, o profissional de psicopedagogia pode auxiliar na construção do Plano Educacional Individualizado (PEI). Adotaram-se ainda, os seguintes objetivos específicos: a) Pontuar como os professores compreendem o PEI; b) Descrever o processo de construção do PEI pelos professores, em sua prática pedagógica; c) Verificar qual a concepção dos professores sobre o assessoramento psicopedagógico para a construção do PEI. A fim de atingir tais objetivos, optou-se pela realização de uma pesquisa de campo com professores da rede pública e privada, sendo os dados analisados por meio da *Classificação Hierárquica Descendente (CHD)* a partir do software *IRAMUTEQ*.

Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

A partir da CHD, identificaram-se dois eixos, subdivididos em quatro classes, ou contextos temáticos, com a descrição da frequência e da associação entre as classes, conforme disposto na Figura 1.

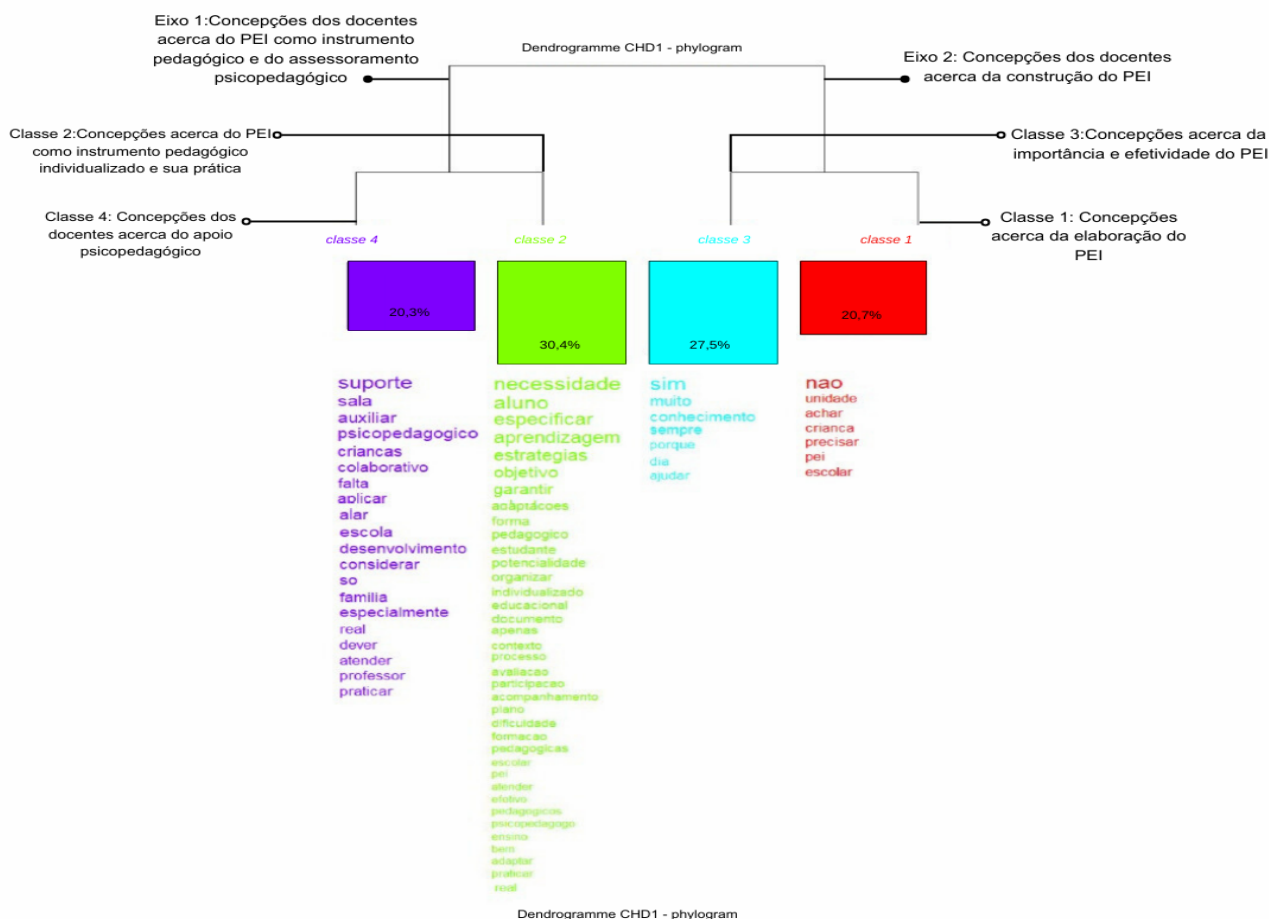


Figura 1 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente
Fonte: Dados da pesquisa (2026)

O *corpus* de análise foi constituído por 127 textos, separados em 132 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 69 STs (54,33%). Emergiram 2146 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 553 lemas, 480 formas ativas e 66 formas suplementares. O *corpus* obteve como resultado dois eixos principais, intitulados, respectivamente, **Eixo 1**: “Concepções dos docentes acerca do PEI como instrumento pedagógico e do assessoramento psicopedagógico”, subdividido nas Classes 2 e 4, denominadas “Concepções acerca do PEI como instrumento pedagógico individualizado e sua prática” e “Concepções dos docentes acerca do apoio psicopedagógico” e **Eixo 2**: “Concepções dos docentes acerca da construção do PEI”, subdividido nas Classes 3 e 1, denominadas “Concepções acerca da importância e efetividade do PEI” e “Concepções acerca da elaboração do PEI”, conforme disposto na Figura 1.

O **primeiro eixo** é referente às concepções dos docentes acerca do PEI como instrumento pedagógico e do assessoramento psicopedagógico. Desse eixo, emergiram duas classes: a Classe 2 e a Classe 4. A classe 2, intitulada “Concepções acerca do PEI como instrumento pedagógico individualizado e sua prática”, agrega 30,4% do *corpus*, sendo a classe mais representativa, e reúne os vocábulos: “*necessidade*”; “*aluno*”; “*especificar*”; “*aprendizagem*”; “*estratégias*”; “*objetivo*”; “*garantir*”; “*adaptações*”; “*forma*”; “*pedagógico*”; “*estudante*”; “*potencialidade*”; “*organizar*”; “*individualizado*”; “*educacional*”; “*documento*”; “*processo*”; “*avaliação*”; “*acompanhamento*”; “*plano*”; “*dificuldade*”; “*formação*”; “*pei*”; “*psicopedagogo*” e “*adaptar*”.

Os resultados do Eixo 1 possibilitaram alcançar os objetivos de pontuar como os professores compreendem o PEI (a) e verificar suas concepções acerca do assessoramento psicopedagógico (c). Por meio das Classes 2 e 4, foi possível identificar que os docentes compreendem o PEI como instrumento de planejamento individualizado, associando-o às estratégias de ensino, às adaptações curriculares, à avaliação e ao acompanhamento do estudante, ao mesmo tempo em que reconhecem o assessoramento psicopedagógico como suporte concreto, colaborativo e necessário à sua prática docente.

Essa compreensão se expressa de forma clara nas falas dos participantes. De acordo com a Participante 10, “entendo o PEI como um documento pedagógico que organiza objetivos, estratégias, adaptações e formas de avaliação específicas para um aluno que necessita de acompanhamento individualizado” e “considero o apoio psicopedagógico essencial, especialmente diante da complexidade de atender individualmente em um contexto coletivo. Esse suporte ajuda a tornar as estratégias mais assertivas e possíveis de serem

aplicadas na rotina real da sala de aula”, revelando que a docente não dissocia o instrumento do suporte que o sustenta, compreendendo o PEI como um documento flexível, cuja efetividade está diretamente vinculada à orientação especializada e às condições reais de sua aplicação no cotidiano escolar.

Somando-se a isso, de acordo com a Participante 6, “o suporte psicopedagógico essencial para o PEI é aquele que parte da criança real, orienta o professor na prática, garante adaptações significativas, promove desenvolvimento global, não só acadêmico, e auxilia na parceria família escola”, evidenciando que, para a docente, o assessoramento psicopedagógico ultrapassa a dimensão técnica e assume um caráter contextualizado e relacional, que envolve o professor, a criança e a família como partes de um mesmo processo colaborativo. Como pontuado anteriormente, esse primeiro eixo foi organizado em duas Classes, (2 e 4). Os resultados da Classe 2, sugerem que, os professores dos anos iniciais compreendem o PEI em sua dimensão prática e pedagógica, associando-o ao planejamento individualizado, às estratégias de ensino e ao acompanhamento do estudante. Essa compreensão encontra respaldo em Glat e Pletsch (2013), para quem o PEI é, na verdade, um processo de planejamento e registro que serve de guia para o professor, permitindo o acompanhamento do desenvolvimento do aluno ao longo do ano letivo. As autoras acrescentam que o PEI constitui uma ferramenta que permite aos professores e outros profissionais da escola avaliar as habilidades e necessidades dos alunos, traçar metas de ensino e monitorar o progresso alcançado, o que dialoga diretamente com a presença dos vocábulos “*avaliação*”, “*necessidade*” e “*objetivo*” nessa classe.

Ainda segundo Glat e Pletsch (2013), a proposta do PEI visa garantir que o aluno alvo da educação inclusiva, tenha acesso ao currículo, por meio de adaptações e estratégias de ensino diferenciadas, definidas a partir de uma avaliação pedagógica funcional, reforçando a dimensão prática e individualizada do instrumento. Nessa mesma direção, Costa, Schmidt e Camargo (2023) destacam que o PEI desempenha papel fundamental na inclusão ao orientar a prática pedagógica dos professores em direção às necessidades educacionais dos alunos. A presença do vocábulo “*psicopedagogo*” nessa classe é particularmente significativa, pois indica que os professores dos anos iniciais já associam o PEI à atuação de outros profissionais no processo de planejamento individualizado, o que se alinha ao que apontam Glat e Pletsch (2013), para quem a implementação do PEI pressupõe uma mudança na organização do trabalho pedagógico, exigindo a parceria entre o professor do ensino regular e os profissionais do atendimento educacional especializado.

Para a Classe 4, intitulada “Concepções dos docentes acerca do apoio psicopedagógico”, com 20,3% do *corpus*, composta pelos termos: “*suporte*”; “*sala*”; “*auxiliar*”; “*psicopedagógico*”; “*crianças*”; “*colaborativo*”; “*falta*”; “*aplicar*”; “*escola*”; “*desenvolvimento*”; “*considerar*”; “*família*”; “*especialmente*”; “*real*”; “*dever*”; “*atender*”; “*professor*” e “*praticar*”. O conteúdo dessa classe revela que os professores dos anos iniciais percebem o assessoramento psicopedagógico como um suporte concreto e necessário à sua prática docente, reconhecendo sua dimensão colaborativa e sua extensão à sala de aula, à família e ao desenvolvimento das crianças. Essa percepção encontra respaldo em Bossa (2019), para quem o trabalho psicopedagógico na instituição escolar tem um caráter preventivo e de assessoria, visando a compreensão dos processos de aprendizagem e a superação das dificuldades que neles se manifestam.

A autora acrescenta que o assessoramento psicopedagógico deve ser entendido como um processo de colaboração, no qual os especialistas extraescolares e o professor trabalham juntos para analisar a realidade escolar e intervir sobre os problemas de aprendizagem, o que dialoga diretamente com os vocábulos “*colaborativo*”, “*professor*” e “*praticar*” dessa classe. Nessa mesma direção, Muniz, Targino e Silva (2021) destacam que a intervenção psicopedagógica na escola não se limita ao atendimento individual do aluno, mas estende-se ao acompanhamento dos professores e da coordenação na construção de estratégias que favoreçam a inclusão. Os autores acrescentam que o psicopedagogo atua como um mediador no processo de elaboração do PEI, auxiliando o professor a identificar as potencialidades do aluno e a selecionar os recursos pedagógicos mais adequados, o que se alinha aos vocábulos “*auxiliar*”, “*sala*” e “*desenvolvimento*” dessa classe. A presença dos vocábulos “*falta*” e “*real*” nessa classe é igualmente reveladora, indicando que os professores reconhecem não apenas a importância do assessoramento psicopedagógico, mas também sua ausência na realidade concreta das escolas.

Nesse sentido, Melo (2024) aponta que a inclusão escolar demanda uma rede de apoio que sustente o trabalho docente, sendo o psicopedagogo uma peça fundamental na articulação entre os saberes pedagógicos e as necessidades específicas dos estudantes. A autora acrescenta ainda que a colaboração entre o professor regente e os especialistas extraescolares permite que o planejamento de ensino deixe de ser uma tarefa solitária e passe a ser um processo compartilhado de reflexão sobre a prática, perspectiva que ressoa diretamente com os vocábulos “*colaborativo*”, “*dever*” e “*atender*” dessa classe. Essa dimensão colaborativa estende-se também à família, cuja presença entre os vocábulos desta classe indica que os

professores compreendem o assessoramento psicopedagógico como um processo que deve envolver não apenas os profissionais da escola, mas igualmente os responsáveis pelas crianças. Nessa perspectiva, Lazzarotto, Vieira e Helena (2024) ressaltam que é particularmente importante envolver a família nesse diálogo, pois, ao compartilhar informações sobre o desenvolvimento do estudante, questões da área da saúde, rotina familiar, hábitos e outras particularidades podem colaborar na definição das metas, contribuindo para a criação de um ambiente mais favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante.

O **segundo eixo principal**, “Concepções dos docentes acerca do PEI”, agrega 49,2% do *corpus*. Desse eixo, emergiram duas classes: a **Classe 3** e a **Classe 1**.

Os resultados organizados no Eixo 2, possibilitaram alcançar os objetivos de descrever como os professores constroem o PEI em sua prática pedagógica (b) e pontuar como o compreendem em sua dimensão prática e valorativa (a) também foram alcançados. Por meio das Classes 3 e 1, evidenciou-se que os docentes reconhecem o instrumento como relevante e efetivo no apoio à aprendizagem dos estudantes, mas se deparam, simultaneamente, com obstáculos concretos à sua elaboração na unidade escolar, como a falta de formação específica e a ausência de suporte institucional, revelando uma dicotomia entre o valor atribuído ao PEI e as condições reais para sua efetivação.

Esse contraste se expressa com precisão nas falas dos participantes. De acordo com a Participante 8, “quando bem construído e bem aplicado faz toda diferença na aprendizagem e na inclusão efetiva de nossos alunos”, fala que contribui para a visão do Eixo 2 ao revelar que o reconhecimento docente sobre a importância do instrumento não é dissociado da prática, mas está condicionado à qualidade de sua construção e aplicação no cotidiano escolar. Não obstante, a Participante 4 afirma que os desafios na elaboração do PEI envolvem “falta de formação específica, falta de condições estruturais e recursos pedagógicos. Adaptar objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação sem reduzir expectativas ou limitar o desenvolvimento do estudante é um desafio constante”, o que evidencia que os docentes reconhecem o valor do PEI para as crianças no contexto escolar, mas se deparam com lacunas estruturais concretas que comprometem sua efetivação na unidade de ensino.

No que se refere especificamente a classe 3, intitulada “Concepções acerca da importância e efetividade do PEI”, observou-se que ela agrega 27,5% do *corpus* e agrupa os vocábulos: “*sim*”; “*muito*”; “*conhecimento*”; “*sempre*”; “*porque*”; “*dia*” e “*ajudar*”.

A predominância de termos afirmativos e de alta frequência sugere que os docentes reconhecem o PEI como um instrumento relevante e presente em seu cotidiano pedagógico,

associando-o diretamente ao ato de ajudar os estudantes. Essa percepção encontra respaldo em Coelho et al. (2024), para quem o PEI representa um instrumento essencial para a personalização do ensino, ao possibilitar a adequação das práticas pedagógicas às especificidades de cada estudante, contribuindo para a efetivação de um ambiente educacional inclusivo e para a consolidação do direito à aprendizagem.

Complementando essa compreensão, Tannús-Valadão e Mendes (2018) entendem que a proposta do PEI pode ser traduzida como a forma de se produzir documentação ou registro com a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes. As autoras acrescentam ainda que o PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para cada estudante, de modo que não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, ao associarem o PEI ao conhecimento e ao apoio cotidiano ao estudante, os professores dos anos iniciais demonstram compreender o instrumento em sua função mais essencial: a de garantir, de forma planejada e comprometida, o direito à aprendizagem daqueles que possuem necessidades educacionais específicas.

No tocante a Classe 1, por sua vez, intitulada “Concepções acerca da elaboração do PEI”, observou-se uma organização de 20,7% do *corpus* e agrupa os vocábulos: “*nao*”; “*unidade*”; “*achar*”; “*crianca*”; “*precisar*”; “*pei*” e “*escolar*”. A presença marcante do vocábulo “*nao*” nessa classe é reveladora, apontando para um campo de ausências, negações e lacunas percebidas pelos docentes no que se refere à elaboração do PEI no espaço escolar. A coexistência dos termos “*crianca*”, “*precisar*” e “*escolar*” indica que os professores reconhecem a necessidade do instrumento para as crianças no contexto escolar, mas percebem obstáculos concretos à sua realização na unidade de ensino. Esse achado revela que a coexistência dos termos “*crianca*”, “*precisar*” e “*escolar*” indica que os professores reconhecem a necessidade do instrumento para as crianças no contexto escolar, mas percebem obstáculos concretos à sua realização na unidade de ensino.

Nessa direção, Santos e Yildirim (2025) apontam que a elaboração e implementação do PEI ainda enfrentam desafios significativos, que envolvem tanto questões estruturais quanto culturais no espaço escolar. Os autores acrescentam que o caráter individualizado do PEI exige não apenas flexibilização curricular, mas também apoio sistemático das equipes pedagógicas e multidisciplinares, algo nem sempre garantido na realidade das escolas. Essa

realidade é particularmente impactante para os professores dos anos iniciais, que recebem em suas salas de aula um contingente crescente de estudantes com necessidades educacionais específicas, muitas vezes sem o suporte necessário para elaborar ou implementar um PEI de forma efetiva. Corroborando essa perspectiva, Lazzarotto, Vieira e Helena (2024) destacam que a falta de suporte e orientações claras sobre como elaborar e operacionalizar o PEI dificulta o trabalho docente, evidenciando que as lacunas percebidas pelos professores não são isoladas, mas refletem uma realidade estrutural mais ampla das escolas brasileiras.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral descrever em que medida, na concepção desses professores, o profissional de psicopedagogia pode auxiliar na construção do Plano Educacional Individualizado (PEI). Adotaram-se ainda, os seguintes objetivos específicos: a) Pontuar como os professores compreendem o PEI; b) Descrever o processo de construção do PEI pelos professores, em sua prática pedagógica; c) Verificar qual a concepção dos professores sobre o assessoramento psicopedagógico para a construção do PEI

No que se refere às principais contribuições, os resultados evidenciaram que os professores dos anos iniciais compreendem o PEI como um instrumento pedagógico individualizado, associando-o ao planejamento centrado nas necessidades do estudante, às estratégias de ensino adaptadas e ao acompanhamento do processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, reconhecem o assessoramento psicopedagógico como suporte concreto, colaborativo e necessário à sua prática, estendendo-se à sala de aula, à família e ao desenvolvimento das crianças. Esse conjunto de percepções indica que, para os docentes, o PEI e o assessoramento psicopedagógico são dimensões indissociáveis da prática inclusiva, tornando o instrumento mais efetivo quando sustentado por suporte colaborativo que envolva os profissionais especializados, professores e família.

O estudo aponta ainda que os professores dos anos iniciais, embora reconheçam a importância do PEI e do assessoramento psicopedagógico, se deparam com lacunas estruturais concretas que comprometem sua efetivação no cotidiano escolar, como a falta de formação específica, a ausência de suporte institucional e a carência de trabalho colaborativo entre os profissionais. Essa constatação reforça a necessidade de políticas públicas e institucionais que não se limitem à elaboração do documento, mas que garantam as condições

reais para sua implementação, entre as quais se destaca a presença efetiva do psicopedagogo como articulador do processo.

No que diz respeito às limitações, destaca-se o tamanho reduzido da amostra, composta por dez participantes, o que não permite generalizações para além do contexto investigado. Acrescenta-se ainda o fato de a coleta de dados ter sido realizada por meio de questionário digital, o que pode ter limitado a profundidade das respostas obtidas.

Como indicação para estudos futuros, sugere-se a ampliação da amostra para outras regiões do país, bem como a realização de pesquisas de cunho interventivo que acompanhem o processo de assessoramento psicopedagógico na elaboração do PEI em contextos escolares reais, permitindo analisar de forma mais aprofundada os impactos dessa parceria no desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. **A psicopedagogia em um diálogo multidisciplinar**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 35, n. 106, p. 116-124, 2018.

COELHO, Tatiana et al. **PEI: estratégias para o desenvolvimento educacional individualizado**. Revista Aracê, v. 6, n. 3, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev6n3-062>. Acesso em: 5 fev. 2026.

ESTADOS UNIDOS. **Education for All Handicapped Children Act (Public Law 94-142)**. Washington, DC: United States Congress, 1975.

ESTADOS UNIDOS. **Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)**. Washington, DC: United States Congress, 1990.

FRANÇA. **Loi n. 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées**. Paris: Gouvernement Français, 2005.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022: Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43463-censo-2022-brasil-tem-14-4-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 14 mar. 2026.

ITÁLIA. **Legge n. 104, de 5 febbraio 1992**. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Roma: Governo Italiano, 1992.

KOTO, Marjorie Ambo; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. **Planejamento docente: interfaces com o Planejamento Educacional Individualizado**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, Mossoró, v. 8, n. 28, p. 907-922, dez. 2022.

LAZZAROTTO, Paloma R. Cardozo; VIEIRA, Luciana Martins; HELENA, Andrea Cardona Santa. **A importância do Plano Educacional Individualizado para a inclusão do aluno com deficiência**. Porto Alegre: PUCRS, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. **Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer**. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011.

MELO, Vitoria Fernandes de Souza. **O Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento para o ensino, aprendizagem e inclusão**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 5., 2024, Campina Grande. Anais... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV196_MD1_ID2673_TB966_09062024141617.pdf. Acesso em: 5 fev. 2026.

MIRANDA, Theresinha Guimarães (org.). **Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2016.

MUNIZ, Joani de Mélo; TARGINO, Patrícia Mendonça; SILVA, Jéssica Ferreira Souza da. **Psicopedagogia institucional e suas contribuições na inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da inclusão**. [S. l.: s. n.], 2021.

NARCISO, Rodi et al. **PEI – Plano Educacional Individualizado na Educação Especial: personalizando o ensino para cada aluno**. Revista PPC – Políticas Públicas e Cidades, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 1-18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23900/2359-1552v13n2-116-2024>. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1006/528>. Acesso em: 17 mar. 2026.

SANTOS, Adriana; COSTA, António Pedro. **Humanização da Inteligência Artificial: análise qualitativa exploratória através do software Iramuteq**. 2024. Disponível em: <https://ludomedia.org/humanizacao-da-inteligencia-artificial-iramuteq/>. Acesso em: 17 mar. 2026.

SANTOS, Jéssica Rodrigues; PICCOLO, Gustavo Martins; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Planejamento Educacional Individualizado I: elaboração e avaliação**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.

SANTOS, J. D. **Educação inclusiva, atendimento educacional especializado, intersectorialidade: os direitos sociais do estudante com deficiência**. Revista Psicopedagogia, v. 41, n. 124, p. 104-115, 2024.

SANTOS, Maria do Socorro dos; YILDIRIM, Kemal. **Estratégias de elaboração e implementação do Plano de Ensino Individualizado (PEI) na Educação Inclusiva: uma revisão bibliográfica**. Cognitionis – Scientific Journal, v. 8, n. 2, p. 1-18, 2025. Disponível em: <https://revista.cognitioniss.org/index.php/cogn/article/view/744/582>. Acesso em: 17 mar. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.



APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO CURSO DE PSICOPEDAGOGIA

Prezada(o) participante, esta pesquisa tem como propósito reunir informações sobre a perspectiva de professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais a respeito do assessoramento psicopedagógico no processo de elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), bem como compreender de que forma esse acompanhamento pode contribuir para o desenvolvimento escolar de estudantes com deficiência. Pedimos que leia com atenção cada pergunta e responda conforme sua percepção, sem deixar itens sem resposta. Não há respostas corretas ou incorretas; o que importa é que você responda com sinceridade, pois isso é essencial para que o estudo alcance seus objetivos. Informamos que todas as respostas fornecidas serão tratadas de forma sigilosa e anônima. Sua participação é totalmente voluntária, e você pode desistir em qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. Antes de iniciar, conforme determinado pelas Resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, é necessário registrar seu consentimento para participação na pesquisa. Por fim, colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida ou esclarecimento que se fizer necessário (Pesquisadora: f.amanda.amaro@gmail.com; Orientadora: celia.chaves@academico.ufpb.br).

Ao assinar este termo, declaro estar de acordo em participar do estudo mencionado acima, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Célia Maria Cruz Marques. Estou ciente de que as informações fornecidas poderão ser utilizadas para fins científico-acadêmicos.

João Pessoa, _____ de _____ de _____.

Assinatura do/a participante

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

- 1) O que você entende por Plano Educacional Individualizado (PEI)
- 2) Na sua opinião, qual é o principal objetivo do PEI?
- 3) Como você percebe a importância do PEI na promoção da inclusão escolar?
Acredita ser efetivo?
- 4) As informações que você tem sobre o PEI te dão suporte para elaboração e aplicação em sua prática pedagógica?
- 5) Você já participou de alguma formação, inicial ou continuada, que abordasse o PEI? Em caso afirmativo, descreva como contribuiu para aprimorar seu conhecimento.
- 6) Você já participou da elaboração de um PEI? Se sim, como foi essa experiência?
- 7) Quais elementos você considera indispensáveis na elaboração de um PEI?
- 8) Quais profissionais participam, geralmente, da construção do PEI em sua escola?
- 9) Com que frequência o PEI é reavaliado ou ajustado ao longo do ano letivo?
- 10) Quais desafios você encontra na construção ou aplicação do PEI em sua prática?
- 11) O que você já ouviu falar sobre a contribuição do profissional da psicopedagogia na elaboração do PEI?
- 12) Acredita ser importante a participação do psicopedagogo no assessoramento ao docente para a construção do PEI? Porquê?
- 13) Que tipo de suporte psicopedagógico você considera essencial para a efetividade do PEI?
- 14) Você já recebeu apoio psicopedagógico para a elaboração ou implementação do PEI? Em caso afirmativo, como avalia esse apoio?
- 15) Já participou de curso ou palestra sobre PEI com um profissional da psicopedagogia? Em caso afirmativo, descreva como foi a experiência.

Questionário Biosociodemográfico

1. Sua idade:

2. Gênero:

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Outro: _____

3. Escolaridade:

☐ Graduação

☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

☐ Pós-Doutorado

4. Há quanto tempo você trabalha como docente?

☐ Menos de 1 ano

☐ 1 - 5 anos

☐ 6 - 10 anos

☐ Mais de 10 anos

5. Em que tipo de instituição você trabalha?

☐ Pública

☐ Privada

☐ Pública e Privada

6. Com quantas turmas você trabalha?

7. Quantos alunos em média por turma?

8. Quantos alunos com deficiência em média por turma?

9. Além do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, você leciona em outra modalidade educacional? Qual?

☐ Não

☐ Ensino Infantil

☐ Ensino Fundamental – Anos Finais

☐ Ensino Médio

☐ Outro: _____

AGRADECIMENTOS

Ao meu Jesus, fonte de tudo o que sou e de tudo o que conquistei, que mudou a minha rota e fez muito mais do que um dia sonhei ou imaginei. Este trabalho é, antes de tudo, uma oferta de gratidão a Ele.

À minha mãe, aquela que me ensinou como ser amada e que cuida de mim como do seu bem mais precioso. Obrigada por me amar como me ama e por ser essa mulher incrível que é. Te amo infinitamente, hoje e sempre.

À Leorrana, Andriele, Ester e Luize, que trouxeram leveza à minha caminhada acadêmica e me presentearam com uma amizade que levarei para a vida inteira.

À Mariana, a maior, minha melhor amiga. Sem a sua amizade, não sei como teria suportado tantas dificuldades nessa trajetória. Obrigada pelo acolhimento, pela companhia e pelo humor que tornaram tudo mais leve. Com você, posso compartilhar tudo, sem precisar ser nada além de quem eu realmente sou.

Ao Henrique e à Bea, meus amigos do ensino médio, que, mesmo separados por mais de dois mil quilômetros, sempre estiveram presentes e fizeram a distância parecer pequena.

À Kelly, que há quinze anos me escuta, me aconselha e me impulsiona a ser melhor em Cristo. A sua amizade é um tesouro inestimável.

À minha tia-avó Elzeny, cujos longos anos dedicados à sala de aula me inspiraram a compreender que os professores são meus maiores aliados e companheiros na vida profissional.

À minha orientadora, Professora Célia Marques, que, muito além de uma inspiração acadêmica, é uma mulher que transborda bondade, retidão e o amor do Senhor. Obrigada por me impulsionar desde 2022.

À Professora Tereza Sophia, que aceitou de prontidão participar da minha banca avaliadora, sempre tão acolhedora e de uma gentileza genuína.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, caminharam comigo ao longo dessa trajetória, contribuindo direta ou indiretamente para a realização deste trabalho. Que tudo aquilo que foi construído aqui possa, de alguma forma, refletir o bem, a verdade e o amor que recebi ao longo do caminho.

“Eis que faço uma coisa nova; agora sairá à luz.

Porventura não a percebeis?

Eis que porei um caminho no deserto e rios na terra seca.”

(Isaías 43:19)