

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

PSICOPEDAGOGIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A NECESSIDADE NA FORMAÇÃO DE LICENCIATURAS

Rosélia Adaiana Soares
Mestranda do Programa de Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Graduada em Educação Física e Psicologia. Professora do Município de Timbó Grande.
http://lattes.cnpq.br/5361638779285736
https://orcid.org/0009-0009-1765-782X
E-mail: roselia.adaiana@hotmail.com

Sabrina Frigotto
Mestra em Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).
http://lattes.cnpq.br/4822127910475512
https://orcid.org/0000-0003-2968-1607
E-mail: sabrinafrigotto19@gmail.com

Adelcio Machado dos Santos
Doutor em Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).
http://lattes.cnpq.br/6663595207403860
https://orcid.org/0000-0003-3916-972X
E-mail: adelciomachado@gmail.com

DOI-Geral: http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N4
DOI-individual: http://dx.doi.org/10.47538/ra-2026.V5N4-28

RESUMO: Este artigo discute a relevância dos conhecimentos psicopedagógicos na formação inicial de professores dos cursos de licenciatura, considerando os desafios envolvidos na compreensão dos processos de aprendizagem e das dificuldades educacionais. Objetiva analisar as contribuições da Psicopedagogia para a preparação docente, especialmente quanto à mediação pedagógica e à construção de práticas educacionais inclusivas, considerando desigualdades sociais, condições institucionais e limites profissionais da docência. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com orientação teórico-reflexiva, fundamentada em referenciais clássicos e estudos recentes sobre Psicopedagogia, formação docente e inclusão, além de documentos normativos brasileiros. A análise organiza-se em três eixos: fundamentos epistemológicos da Psicopedagogia e suas relações com a aprendizagem; desafios e lacunas formativas nas licenciaturas; e contribuições dos conhecimentos psicopedagógicos para a prática docente. A discussão evidencia que tais conhecimentos podem ampliar a compreensão das dimensões cognitivas, afetivas, sociais e institucionais da aprendizagem, favorecer a observação pedagógica, subsidiar a avaliação formativa e apoiar a identificação de barreiras educacionais. Ressalta-se, entretanto, que sua incorporação não substitui a formação especializada nem assegura, isoladamente, resultados de aprendizagem. Conclui-se que a integração interdisciplinar desses fundamentos aos currículos das licenciaturas constitui uma possibilidade relevante para fortalecer práticas reflexivas, contextualizadas e comprometidas com a inclusão escolar.



REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia. Formação inicial de professores. Licenciaturas. Processos de aprendizagem. Educação inclusiva.

PSYCHOPEDAGOGY: A REFLECTION ON ITS NECESSITY IN TEACHER EDUCATION PROGRAMS

ABSTRACT: This article discusses the relevance of psychopedagogical knowledge in initial teacher education within undergraduate teacher education programs, considering the challenges involved in understanding learning processes and educational difficulties. It aims to analyze the contributions of Psychopedagogy to teacher preparation, particularly regarding pedagogical mediation and the development of inclusive educational practices, while considering social inequalities, institutional conditions, and the professional boundaries of teaching. This is a qualitative study based on bibliographic and documentary research, adopting a theoretical-reflective approach grounded in classical theoretical references and recent studies on Psychopedagogy, teacher education, and inclusion, as well as Brazilian educational regulations. The analysis is organized around three dimensions: the epistemological foundations of Psychopedagogy and their relationship with learning; challenges and educational gaps in initial teacher education; and the contributions of psychopedagogical knowledge to teaching practices. The discussion indicates that such knowledge may broaden the understanding of the cognitive, affective, social, and institutional dimensions of learning, support pedagogical observation, inform formative assessment, and contribute to identifying educational barriers. However, incorporating this knowledge neither replaces specialized professional training nor independently guarantees improved learning outcomes. It is concluded that the interdisciplinary integration of psychopedagogical foundations into teacher education curricula represents a relevant opportunity to strengthen reflective, contextualized, and inclusive teaching practices.

KEYWORDS: Psychopedagogy. Initial teacher education. Teacher education programs. Learning processes. Inclusive education.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é fundamental para a qualidade educacional, pois o exercício da docência exige conhecimentos que ultrapassam o domínio dos conteúdos específicos das disciplinas escolares. Ensinar pressupõe compreender como os sujeitos aprendem, reconhecer diferenças e planejar intervenções pedagógicas adequadas. Diante da diversidade social, cultural, cognitiva e afetiva, a preparação docente demanda uma perspectiva integrada do desenvolvimento humano e da aprendizagem, que articule ciência, sensibilidade pedagógica e direito à educação.

Nesse cenário, os cursos de licenciatura enfrentam o desafio de articular a formação específica, os fundamentos educacionais e as experiências práticas escolares.

Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são plurais, constituídos por conhecimentos provenientes da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência. Por sua vez, Nóvoa (2019) defende maior aproximação entre universidades, escolas e profissão docente, evidenciando que aprender a ensinar depende de processos formativos relacionados à realidade do trabalho educativo. Essas perspectivas ajudam a compreender por que uma preparação centrada exclusivamente na transmissão de conteúdo pode ser insuficiente diante da complexidade das situações de aprendizagem.

Nesse debate, destaca-se a Psicopedagogia. Trata-se de um campo interdisciplinar voltado à compreensão dos processos de aprendizagem e dos fatores que podem favorecê-los ou dificultá-los. Conforme Bossa (2011), sua abordagem considera múltiplas dimensões do aprender, incluindo aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais. Fernández (1991), ao discutir as relações entre inteligência, desejo e aprendizagem, também contribui para superar explicações reducionistas do desempenho escolar. Essas formulações permitem compreender que dificuldades manifestadas em sala de aula não devem ser atribuídas automaticamente à falta de interesse, capacidade ou esforço individual do estudante.

Na prática escolar, situações como ritmos distintos de aprendizagem, dificuldades persistentes de leitura e escrita, desmotivação e barreiras à participação exigem do professor capacidade de observação, escuta e replanejamento. Contudo, reconhecer sinais de dificuldades educacionais não equivale a realizar diagnósticos clínicos, tampouco autoriza a atribuição de rótulos aos estudantes. Os conhecimentos psicopedagógicos podem auxiliar o licenciando a interpretar manifestações da aprendizagem em seu contexto, selecionar estratégias de mediação, acompanhar avanços e identificar quando se mostra pertinente o diálogo com profissionais especializados. Dessa maneira, sua inserção na formação docente deve fortalecer a responsabilidade pedagógica, respeitando os limites de atuação de cada profissão.

A discussão adquire pertinência no contexto brasileiro, em que a formação inicial de professores é orientada por diretrizes que valorizam os fundamentos científicos da educação e da aprendizagem. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 enfatiza a

articulação de diferentes dimensões formativas e a apropriação de conhecimentos necessários ao exercício da docência (Brasil, 2024). Embora esse marco normativo não estabeleça, por si só, a obrigatoriedade de uma disciplina específica de Psicopedagogia nas licenciaturas, seus princípios oferecem subsídios para discutir a presença desses conhecimentos nos projetos pedagógicos dos cursos, seja em componentes curriculares, práticas integradoras, estágios ou atividades extensionistas.

Este estudo justifica-se pela necessidade de problematizar como a formação inicial pode preparar futuros professores para compreender a heterogeneidade dos modos de aprender e enfrentar dificuldades educacionais sem reduzir a complexidade do fenômeno a características individuais. A reflexão também permite aproximar a Psicopedagogia das discussões sobre inclusão, avaliação formativa e planejamento pedagógico, contribuindo para uma docência sensível às diferenças e comprometida com a aprendizagem de todos. Não se pressupõe, entretanto, que a incorporação desses conhecimentos resolva isoladamente problemas cuja origem também envolve condições institucionais, desigualdades sociais e políticas educacionais.

Quanto a metodologia, o artigo configuram-se como estudo de natureza qualitativa, com caráter bibliográfico e documental e orientação teórico-reflexiva. A discussão articula contribuições de autores da Psicopedagogia e da formação docente com documentos normativos pertinentes, sem mensurar efeitos causais sobre o desempenho estudantil. Após esta introdução, apresentam-se os fundamentos epistemológicos da Psicopedagogia, examinam-se os desafios formativos das licenciaturas e discutem-se suas possíveis contribuições para a prática docente e a educação inclusiva, finalizando com os limites e possibilidades de integração curricular

Diante desse contexto, formula-se a seguinte questão norteadora: em que medida a incorporação de conhecimentos psicopedagógicos na formação inicial de professores pode contribuir para o desenvolvimento de competências docentes relacionadas à compreensão dos processos de aprendizagem e ao enfrentamento das dificuldades educacionais? O objetivo geral consiste em analisar a importância da Psicopedagogia na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, considerando suas

contribuições para a compreensão da aprendizagem, a identificação de dificuldades educacionais e a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PSICOPEDAGOGIA E SUAS RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM

A Psicopedagogia constitui um campo interdisciplinar de conhecimento cuja consolidação está relacionada à necessidade de compreender os processos de aprendizagem em suas múltiplas manifestações. Essa característica interdisciplinar possibilitou a construção de referenciais teóricos voltados à investigação das condições que favorecem ou dificultam a aprendizagem, ultrapassando interpretações exclusivamente cognitivas ou comportamentais. Conforme Bossa (2023), a Psicopedagogia desenvolveu um percurso de sistematização teórica e prática orientado pela compreensão do sujeito que aprende, reconhecendo a multidimensionalidade dos fenômenos envolvidos na construção do conhecimento.

Historicamente, a emergência da Psicopedagogia esteve relacionada às preocupações com o desempenho escolar e às tentativas de compreender dificuldades que não encontravam explicações satisfatórias nas abordagens pedagógicas tradicionais. Suas primeiras formulações receberam influências de perspectivas médico-psicológicas, posteriormente ampliadas pela incorporação de concepções educacionais, sociais e culturais.

Bossa (2023) destaca que o desenvolvimento desse campo, especialmente na Argentina e no Brasil, esteve associado à progressiva construção de uma identidade própria, caracterizada pela articulação entre conhecimentos científicos e práticas de intervenção. Essa trajetória evidencia que a Psicopedagogia não surgiu como simples especialização da Pedagogia ou da Psicologia, mas como um campo de interfaces, cujas especificidades se relacionam à compreensão dos processos de aprendizagem.

Do ponto de vista epistemológico, a delimitação do objeto de estudo da Psicopedagogia representa uma questão central para compreender sua identidade científica. O processo de aprendizagem não pode ser interpretado como fenômeno

exclusivamente individual, uma vez que resulta de interações complexas envolvendo dimensões cognitivas, afetivas, sociais, históricas e institucionais.

Nesse sentido, Fernández (1991) desenvolve uma abordagem que considera a articulação entre inteligência, desejo e vínculos estabelecidos pelo sujeito em suas experiências de aprendizagem. Essa perspectiva contribui para questionar interpretações que associam o desempenho escolar apenas às capacidades intelectuais, demonstrando a importância de considerar as relações subjetivas estabelecidas com o conhecimento, com os educadores e com o ambiente educativo.

A contribuição de Fernández (1991) também evidencia a necessidade de compreender o sujeito aprendente como participante ativo de sua trajetória de construção do conhecimento. Nessa interpretação, aprender envolve operações intelectuais, mas também experiências emocionais, significados pessoais e relações construídas nos diferentes espaços de socialização. A aprendizagem deixa, portanto, de representar exclusivamente um resultado mensurável para ser compreendida como processo dinâmico, marcado por possibilidades, conflitos e transformações. Tal entendimento possui implicações para a formação docente, pois permite reconhecer que manifestações de dificuldades escolares não devem ser reduzidas a deficiências individuais, exigindo uma análise das condições pedagógicas e institucionais nas quais os estudantes desenvolvem suas experiências de aprendizagem.

A interlocução entre Psicopedagogia e teorias do desenvolvimento humano também encontra fundamentos relevantes na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007). Para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está profundamente relacionado às interações sociais e à mediação cultural, sendo a aprendizagem influenciada pelas relações estabelecidas entre os sujeitos e os instrumentos simbólicos disponíveis em determinado contexto. A noção de zona de desenvolvimento proximal contribui para compreender a importância das intervenções pedagógicas orientadas às possibilidades emergentes de desenvolvimento. Sob essa perspectiva, as dificuldades apresentadas pelos estudantes não devem ser interpretadas como limitações definitivas, mas analisadas considerando as condições de mediação, participação e acesso ao conhecimento.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

Essa compreensão permite estabelecer relações entre os fundamentos psicopedagógicos e a organização das práticas educacionais. A aprendizagem escolar depende de processos de mediação intencional, nos quais o professor desempenha papel fundamental ao organizar situações didáticas, mobilizar conhecimentos prévios e favorecer a participação dos estudantes.

Entretanto, a mediação pedagógica exige compreender que os sujeitos possuem trajetórias singulares, constituídas por experiências socioculturais e educacionais distintas. Assim, a contribuição dos referenciais histórico-culturais para a Psicopedagogia está relacionada à possibilidade de interpretar o desenvolvimento humano de maneira contextualizada, evitando perspectivas deterministas que atribuem as dificuldades de aprendizagem exclusivamente às características individuais.

No âmbito das práticas psicopedagógicas, Weiss (2016) destaca a importância de compreender as dificuldades escolares considerando a articulação entre fatores individuais, familiares, pedagógicos e institucionais. Embora sua abordagem contemple procedimentos especializados de avaliação psicopedagógica, suas reflexões permitem reconhecer que o desempenho escolar precisa ser investigado em relação às circunstâncias que estruturam as experiências educativas.

A identificação de dificuldades persistentes exige atenção às estratégias de ensino, às interações estabelecidas na escola e às condições de participação do estudante. Dessa forma, o conhecimento psicopedagógico oferece subsídios para uma compreensão mais abrangente das situações educacionais, sem eliminar a necessidade de avaliações especializadas quando justificadas.

Apesar das contribuições desses referenciais, a constituição epistemológica da Psicopedagogia envolve desafios relacionados à integração de teorias provenientes de diferentes tradições científicas. A interdisciplinaridade, nesse contexto, não pode ser confundida com a simples reunião de conceitos ou métodos. É necessário estabelecer coerência entre pressupostos teóricos, problemas investigados e procedimentos de análise, reconhecendo as diferenças existentes entre as concepções de aprendizagem. Bossa (2023) contribui para essa discussão ao abordar a construção do campo epistemológico psicopedagógico e a multidimensionalidade de seu objeto de estudo.

Consequentemente, a consolidação científica da área depende da problematização permanente de suas bases conceituais, de seus métodos e de seus limites de atuação.

Outra dimensão fundamental corresponde às relações entre conhecimento, aprendizagem e ética educacional. A Psicopedagogia, quando articulada à formação de professores, não deve ser utilizada como instrumento de classificação de estudantes segundo padrões homogêneos de desempenho. Ao contrário, seus fundamentos podem contribuir para reconhecer a diversidade das trajetórias de aprendizagem e questionar práticas escolares que produzem exclusões.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Freire (1996), para quem a prática educativa exige respeito aos conhecimentos dos educandos, reconhecimento de sua autonomia e compromisso com processos de formação humanizadores. A articulação entre essas concepções favorece uma interpretação da aprendizagem como experiência simultaneamente cognitiva, relacional e social.

Diante dessas considerações, compreende-se que os fundamentos epistemológicos da Psicopedagogia oferecem contribuições relevantes à formação inicial de professores, especialmente por ampliarem as possibilidades de interpretação dos processos de aprendizagem. Entretanto, a apropriação desses conhecimentos exige distinguir os princípios teóricos aplicáveis à prática pedagógica das competências específicas relacionadas à atuação profissional especializada.

A presença de fundamentos psicopedagógicos nas licenciaturas deve, portanto, fortalecer a capacidade docente de observar, compreender e mediar a aprendizagem, preservando os limites éticos e técnicos das diferentes profissões. Sua relevância está na possibilidade de promover uma formação educacional cientificamente fundamentada, crítica e sensível à diversidade dos sujeitos, sem atribuir à Psicopedagogia a condição de explicação exclusiva para a complexidade do fenômeno educativo.

A aprendizagem constitui um processo complexo, dinâmico e historicamente situado, mediante o qual os sujeitos constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades e atribuem significados às experiências vivenciadas em diferentes contextos. No ambiente escolar, esse processo envolve a articulação entre desenvolvimento cognitivo, condições socioemocionais, práticas pedagógicas e oportunidades de

participação. A perspectiva psicopedagógica contribui para ampliar a interpretação desses elementos, considerando que aprender não corresponde exclusivamente à assimilação de informações ou à reprodução de conteúdo curriculares. Conforme Fernández (1991), as experiências de aprendizagem envolvem relações entre inteligência, desejo e subjetividade, demonstrando que os vínculos estabelecidos com o conhecimento desempenham papel importante na constituição das experiências educativas.

A compreensão dos processos de aprendizagem exige reconhecer que os estudantes apresentam diferentes formas de interpretar informações, organizar conhecimentos e responder às situações de ensino. Essas diferenças não representam necessariamente dificuldades ou alterações do desenvolvimento, mas expressam a diversidade das trajetórias individuais e socioculturais. Vigotski (2007) demonstra que a aprendizagem se desenvolve por meio de relações sociais mediadas culturalmente, atribuindo importância às interações e às oportunidades educativas.

A partir desse referencial, torna-se possível compreender que o desempenho escolar não pode ser analisado isoladamente das condições de mediação e das experiências anteriormente vivenciadas pelos estudantes. Consequentemente, a atuação docente precisa considerar tanto os conhecimentos já consolidados quanto as possibilidades de aprendizagem que emergem nas interações pedagógicas.

As dificuldades educacionais, por sua vez, constituem manifestações heterogêneas que podem envolver obstáculos relacionados aos conteúdos escolares, às metodologias empregadas, às condições institucionais e às características do desenvolvimento individual. Weiss (2016) ressalta a necessidade de compreender as dificuldades de aprendizagem escolar por meio de uma investigação que considere diferentes dimensões da experiência educativa.

Essa abordagem contribui para superar explicações simplificadoras, frequentemente baseadas na atribuição de responsabilidade exclusiva ao estudante ou à família. Uma dificuldade persistente de leitura, por exemplo, pode exigir análise das oportunidades de alfabetização, dos conhecimentos linguísticos, das práticas

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

pedagógicas e de possíveis necessidades específicas, sem que a observação inicial permita estabelecer conclusões diagnósticas.

Nesse debate, torna-se indispensável diferenciar dificuldades escolares, barreiras à aprendizagem e transtornos do neurodesenvolvimento. As dificuldades escolares podem apresentar caráter circunstancial ou persistente, manifestando-se em determinadas atividades, conteúdos ou situações institucionais. As barreiras à aprendizagem decorrem de condições que restringem o acesso, a participação ou o desenvolvimento dos estudantes, incluindo aspectos curriculares, comunicacionais, atitudinais e organizacionais.

Já os transtornos específicos da aprendizagem correspondem a condições clínicas que exigem critérios diagnósticos e avaliação profissional apropriada. Essas categorias não são equivalentes e tampouco mutuamente excludentes. Por esse motivo, a observação docente deve concentrar-se na identificação de manifestações pedagógicas e necessidades de apoio, evitando interpretações clínicas sem fundamentação especializada.

A perspectiva psicopedagógica também contribui para compreender a dimensão afetiva da aprendizagem. Fernández (1991) demonstra que as relações subjetivas estabelecidas com o saber podem influenciar o envolvimento do sujeito nas atividades de aprendizagem. Experiências reiteradas de insucesso, avaliações punitivas e relações pedagógicas marcadas pela desvalorização podem comprometer a confiança do estudante em suas possibilidades de aprender.

Entretanto, essa interpretação não autoriza atribuir dificuldades escolares exclusivamente a conflitos emocionais, pois fatores cognitivos, sociais e institucionais também precisam ser considerados. A relevância da dimensão afetiva reside na compreensão de que ensinar envolve construir condições de segurança, pertencimento e reconhecimento, favorecendo o desenvolvimento de vínculos positivos com a escola.

Sob a perspectiva histórico-cultural, as dificuldades de aprendizagem também devem ser analisadas considerando a qualidade das interações pedagógicas e os recursos de mediação disponíveis. Vigotski (2007) permite compreender que a distância entre aquilo que o estudante consegue realizar independentemente e aquilo que consegue

desenvolver mediante apoio constitui uma dimensão relevante para o planejamento educacional.

Assim, atividades colaborativas, orientações graduais e intervenções intencionais podem ampliar as oportunidades de aprendizagem. A identificação de dificuldades precisa, portanto, estar associada à investigação das possibilidades de desenvolvimento, evitando práticas centradas exclusivamente na descrição de limitações. A avaliação pedagógica assume importância quando fornece informações que permitem reorganizar estratégias de ensino e acompanhar progressivamente os avanços dos estudantes.

A relação entre aprendizagem e avaliação também merece atenção, especialmente porque determinados procedimentos avaliativos podem produzir interpretações restritas sobre o desempenho escolar. Luckesi (2011) defende uma concepção de avaliação comprometida com a compreensão da aprendizagem e com a tomada de decisões pedagógicas, distinguindo-a de práticas exclusivamente classificatórias.

Nessa perspectiva, resultados insatisfatórios não devem constituir apenas registros de insuficiência, mas informações relevantes para investigar dificuldades e reformular intervenções. A aproximação entre avaliação formativa e conhecimentos psicopedagógicos contribui para compreender que o acompanhamento da aprendizagem exige observação contínua, interpretação contextualizada e responsabilidade pedagógica diante das necessidades identificadas.

A aprendizagem ocorre em contextos atravessados por diferenças econômicas, culturais, territoriais e tecnológicas, que podem comprometer o acesso a experiências formativas. Desconsiderar essas condições significa correr o risco de transformar desigualdades educacionais em supostas incapacidades individuais. A perspectiva de inclusão defendida por Mantoan (2003) contribui para questionar organizações escolares que exigem homogeneidade dos estudantes e tratam as diferenças como obstáculos ao ensino. Dessa maneira, compreender dificuldades de aprendizagem também pressupõe analisar criticamente as condições oferecidas pela escola, suas práticas curriculares e as possibilidades concretas de participação.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

No âmbito da formação docente, esses conhecimentos podem favorecer a construção de competências relacionadas à observação pedagógica, ao registro sistemático das dificuldades e à elaboração de estratégias diversificadas. A observação precisa considerar a frequência das manifestações, os contextos em que ocorrem, as intervenções anteriormente realizadas e as respostas apresentadas pelos estudantes. Entretanto, esse acompanhamento não substitui procedimentos diagnósticos especializados, quando necessários.

A atuação pedagógica deve articular-se ao trabalho dos profissionais de apoio e aos serviços competentes, respeitando as atribuições de cada área. Weiss (2016) evidencia a relevância de compreender as dificuldades escolares por meio de uma abordagem abrangente, o que reforça a necessidade de cooperação entre diferentes profissionais.

Portanto, a perspectiva psicopedagógica possibilita compreender os processos de aprendizagem e as dificuldades educacionais como fenômenos multidimensionais, cuja interpretação exige articulação entre conhecimentos científicos, observação pedagógica e análise contextual. Sua contribuição à formação inicial de professores não consiste em transformar docentes em especialistas clínicos, mas em desenvolver condições para reconhecer diferenças, identificar barreiras e planejar intervenções educativas fundamentadas.

A compreensão de que a aprendizagem depende de oportunidades, interações e condições institucionais permite deslocar o foco de explicações individualizantes para uma abordagem comprometida com a garantia do direito de aprender. Nesse sentido, os fundamentos psicopedagógicos representam uma possibilidade de fortalecimento das práticas docentes, especialmente quando relacionados à avaliação formativa, à mediação pedagógica e à construção de ambientes escolares inclusivos.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA: DESAFIOS E LACUNAS FORMATIVAS

A formação inicial de professores representa um processo fundamental para a constituição da identidade profissional docente, envolvendo a apropriação de

conhecimentos científicos, pedagógicos, culturais e éticos necessários ao exercício da atividade educativa. No contexto brasileiro, os cursos de licenciatura desempenham papel estratégico na preparação de profissionais responsáveis pela mediação dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

Entretanto, a complexidade das realidades escolares contemporâneas exige que essa formação ultrapasse a dimensão técnico-instrumental, incorporando conhecimentos relacionados ao desenvolvimento humano, à diversidade sociocultural e às condições que interferem na aprendizagem. Conforme Tardif (2014), a docência mobiliza saberes de diferentes origens, constituídos nas relações entre formação acadêmica, conhecimentos curriculares e experiências profissionais.

A compreensão da formação docente como processo multidimensional pressupõe reconhecer que o domínio dos conteúdos disciplinares, embora indispensável, não assegura isoladamente a capacidade de organizar experiências significativas de aprendizagem. Shulman (1986) apresenta uma contribuição fundamental ao discutir o conhecimento pedagógico do conteúdo, demonstrando que a atuação docente exige compreender como determinados conhecimentos podem ser representados, explicados e transformados em objetos de ensino.

Essa perspectiva permite identificar uma dimensão essencial da profissionalidade docente: a capacidade de relacionar o conhecimento científico às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a formação inicial deve proporcionar oportunidades para que os licenciandos desenvolvam habilidades de interpretação pedagógica, planejamento didático e avaliação, considerando as características dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A organização dos cursos de licenciatura, entretanto, apresenta desafios históricos relacionados à integração entre formação específica e preparação pedagógica. Gatti et al. (2019), ao analisarem os cenários da formação de professores no Brasil, evidenciam a complexidade das políticas formativas e a necessidade de fortalecer a articulação entre conhecimentos acadêmicos e práticas escolares. A discussão permite problematizar modelos curriculares nos quais os componentes específicos das áreas de conhecimento e os fundamentos educacionais permanecem insuficientemente

integrados. Quando essa fragmentação ocorre, os futuros professores podem encontrar dificuldades para relacionar os conhecimentos teóricos às situações concretas de ensino, especialmente diante de estudantes que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem ou necessidades de apoio pedagógico.

As exigências contemporâneas da profissão docente também estão relacionadas às transformações sociais, culturais e tecnológicas que modificam as condições de produção, circulação e apropriação do conhecimento. A escola passou a conviver com demandas crescentes de acessibilidade, integração de tecnologias, valorização das diferenças e desenvolvimento de práticas pedagógicas participativas.

Nóvoa (2019) argumenta que as mudanças na organização escolar exigem novas formas de compreender a formação e o exercício da docência, especialmente por meio da aproximação entre universidades, instituições escolares e profissionais da educação. Essa concepção evidencia que a formação inicial não pode permanecer desvinculada dos contextos reais de trabalho, pois a aprendizagem da profissão ocorre mediante a articulação entre reflexão acadêmica, experiências educativas e participação em comunidades profissionais.

No âmbito normativo, a Lei nº 9.394/1996 estabelece fundamentos para a formação dos profissionais da educação, reconhecendo a importância da articulação entre teorias e práticas na preparação para o magistério. Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 instituiu diretrizes para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da Educação Escolar Básica, contemplando cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura.

O documento enfatiza a necessidade de conhecimentos sobre fundamentos da educação e da aprendizagem, práticas pedagógicas contextualizadas e formação comprometida com a diversidade. Esses princípios reforçam a compreensão de que a preparação docente exige o desenvolvimento de competências profissionais sustentadas por conhecimentos científicos e pela análise crítica das realidades escolares (Brasil, 1996, 2024).

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

A articulação entre teoria e prática constitui outro desafio relevante na organização curricular das licenciaturas. Macêdo e Romanowski (2025), em revisão integrativa fundamentada na análise de 65 artigos nacionais e internacionais, identificaram a centralidade da prática nos estudos sobre formação inicial, especialmente nas discussões acerca da relação teoria-prática, da aprendizagem da docência, dos estágios supervisionados e da reflexão profissional.

As autoras também apontam limites na consolidação de perspectivas efetivamente críticas de formação. Esses resultados permitem compreender que ampliar atividades práticas não significa, necessariamente, superar concepções instrumentais do ensino. A formação exige que as experiências escolares sejam interpretadas à luz de referenciais teóricos, possibilitando compreender as razões pedagógicas, sociais e institucionais que influenciam os processos educativos.

Nesse contexto, o estágio curricular supervisionado representa uma oportunidade de aproximação entre os licenciandos e as situações concretas de aprendizagem. Entretanto, sua relevância depende das condições de acompanhamento, orientação e reflexão proporcionadas pelas instituições formadoras. A observação de situações escolares, quando orientada por critérios científicos e pedagógicos, pode favorecer a compreensão de dificuldades educacionais, relações interpessoais e estratégias de mediação utilizadas pelos professores.

Macêdo e Romanowski (2025) reforçam a importância da prática como dimensão constitutiva da formação, permitindo argumentar que os estágios devem ultrapassar atividades de aplicação de técnicas. Sua organização precisa estimular a problematização das experiências vivenciadas, contribuindo para a elaboração de conhecimentos profissionais relacionados às necessidades efetivas dos estudantes.

A Lei nº 13.146/2015 estabelece o direito da pessoa com deficiência a um sistema educacional inclusivo, atribuindo ao poder público responsabilidades relacionadas à eliminação de barreiras e à promoção de condições de acesso, participação e aprendizagem. Essa orientação amplia as responsabilidades das instituições formadoras, uma vez que a inclusão não depende exclusivamente da presença física do estudante na escola, mas de condições pedagógicas capazes de

favorecer sua participação efetiva. Mantoan (2003) contribui para essa discussão ao defender a transformação das práticas e das estruturas escolares para acolher as diferenças. Consequentemente, a formação inicial precisa preparar profissionais capazes de reconhecer barreiras educacionais e desenvolver estratégias que considerem a heterogeneidade das turmas.

Apesar dessas exigências, não é metodologicamente adequado afirmar que todos os cursos de licenciatura apresentam as mesmas lacunas formativas, pois seus projetos pedagógicos, recursos institucionais e condições de funcionamento são distintos. A identificação de insuficiências específicas exige investigação documental dos currículos e, quando possível, análise das experiências de estudantes, professores e egressos.

Entretanto, a literatura permite reconhecer desafios recorrentes relacionados à integração curricular, à articulação entre universidade e escola e à preparação para a diversidade. Gatti et al. (2019) e Nóvoa (2019) oferecem contribuições relevantes para compreender esses problemas como questões estruturais da formação, cuja superação depende de políticas institucionais, condições adequadas de trabalho e compromisso com o desenvolvimento profissional docente.

Dessa maneira, a formação inicial de professores deve ser compreendida como processo de constituição profissional que integra conhecimentos disciplinares, fundamentos educacionais e experiências práticas criticamente orientadas. As exigências contemporâneas da docência demandam capacidade de interpretar diferentes situações de aprendizagem, reorganizar estratégias pedagógicas e participar de ações coletivas comprometidas com a inclusão.

Nesse cenário, a discussão sobre a incorporação de conhecimentos psicopedagógicos aos cursos de licenciatura adquire relevância, especialmente por sua contribuição potencial à compreensão das diferenças individuais e dos fatores contextuais que interferem na aprendizagem. Essa integração, entretanto, necessita ocorrer de maneira articulada aos demais conhecimentos docentes, evitando a fragmentação curricular e valorizando a dimensão científica, ética e social da profissão.

A discussão sobre a presença de conhecimentos psicopedagógicos nos cursos de licenciatura está relacionada à necessidade de ampliar a capacidade dos futuros

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

professores para compreender os processos de aprendizagem em sua complexidade. A formação docente envolve diferentes dimensões do conhecimento profissional, mas a compreensão das particularidades cognitivas, afetivas e socioculturais dos estudantes demanda referenciais teóricos que permitam interpretar situações educacionais diversas.

Bossa (2023) destaca que a Psicopedagogia possui como objeto central os processos de aprendizagem, considerando suas possibilidades e dificuldades em diferentes contextos. Essa perspectiva oferece fundamentos para refletir sobre a preparação de professores capazes de reconhecer manifestações de dificuldades escolares e organizar intervenções pedagógicas coerentes com as necessidades identificadas.

A importância desses conhecimentos torna-se evidente diante de situações recorrentes da prática docente, nas quais estudantes apresentam dificuldades para compreender conceitos, organizar procedimentos, estabelecer relações entre informações ou acompanhar determinadas atividades curriculares. Essas manifestações podem estar associadas a diferentes fatores, incluindo conhecimentos prévios insuficientes, estratégias de ensino pouco acessíveis, condições institucionais e necessidades individuais de apoio.

Fernández (1991) contribui para essa compreensão ao enfatizar que a aprendizagem envolve dimensões intelectuais, subjetivas e relacionais. Assim, a formação psicopedagógica pode favorecer uma interpretação menos reducionista das dificuldades escolares, permitindo ao professor considerar diferentes explicações antes de atribuir o desempenho dos estudantes a supostas limitações pessoais.

Entretanto, defender a necessidade desses conhecimentos não significa afirmar que os professores devam exercer funções clínicas ou realizar diagnósticos especializados. A formação inicial precisa delimitar claramente a distinção entre observação pedagógica e avaliação clínica ou psicopedagógica especializada. O professor possui atribuições relacionadas ao planejamento, à mediação, ao acompanhamento e à avaliação das aprendizagens escolares, podendo identificar manifestações persistentes que justifiquem apoio adicional. Procedimentos diagnósticos específicos, por sua vez, exigem formação, instrumentos e competências profissionais

apropriadas. Weiss (2016) apresenta a avaliação psicopedagógica como processo investigativo especializado, cuja complexidade demonstra a necessidade de preservar os limites técnicos de cada atuação profissional. Portanto, integrar conhecimentos psicopedagógicos às licenciaturas pressupõe fortalecer a docência, sem descaracterizar suas atribuições.

No âmbito curricular, a incorporação desses conhecimentos pode ocorrer por meio de diferentes estratégias formativas, não se restringindo necessariamente à criação de uma disciplina obrigatória denominada Psicopedagogia. Conteúdos relacionados aos processos de aprendizagem, às dificuldades educacionais, à avaliação e às estratégias de mediação podem ser articulados a componentes como Psicologia da Educação, Didática, Educação Especial e Estágio Supervisionado.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 estabelece fundamentos para uma formação inicial que contemple conhecimentos científicos sobre aprendizagem, desenvolvimento humano e práticas pedagógicas contextualizadas. Embora não determine a obrigatoriedade de um componente específico de Psicopedagogia, essa normativa oferece respaldo à discussão sobre a integração interdisciplinar desses conteúdos nos projetos pedagógicos das licenciaturas (Brasil, 2024).

A organização dessa formação também precisa considerar as especificidades das diferentes áreas de conhecimento. Nos cursos de licenciatura em Matemática, por exemplo, os fundamentos psicopedagógicos podem contribuir para compreender dificuldades relacionadas à construção do pensamento lógico-matemático e à elaboração de conceitos abstratos. Na formação de professores de Língua Portuguesa, podem favorecer reflexões sobre os processos de aquisição da leitura, da escrita e da compreensão textual.

Nas licenciaturas em Ciências da Natureza, podem auxiliar a problematização das dificuldades de compreensão conceitual e das relações entre experiências prévias e conhecimentos científicos. Esses exemplos demonstram que a contribuição da Psicopedagogia não deve ser concebida como um conjunto homogêneo de procedimentos, mas como subsídio à reflexão pedagógica situada em contextos disciplinares específicos.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

A formação psicopedagógica também apresenta implicações para o desenvolvimento de competências relacionadas à avaliação da aprendizagem. Luckesi (2011) defende a necessidade de superar práticas avaliativas centradas exclusivamente na classificação dos estudantes, compreendendo a avaliação como instrumento de investigação e intervenção pedagógica. A apropriação de conhecimentos psicopedagógicos pode contribuir para que os futuros professores interpretem os resultados escolares considerando os processos envolvidos na aprendizagem.

Dessa maneira, erros, dúvidas e desempenhos insatisfatórios passam a constituir informações relevantes para o planejamento de novas oportunidades educativas. Essa perspectiva exige, entretanto, que os instrumentos avaliativos sejam adequados aos objetivos educacionais e que as decisões pedagógicas sejam fundamentadas em evidências produzidas no acompanhamento dos estudantes.

Mantoan (2003) argumenta que a educação inclusiva pressupõe transformações nas concepções e práticas escolares, superando modelos que condicionam a participação à adaptação prévia dos estudantes a padrões homogêneos. Os conhecimentos psicopedagógicos podem favorecer a compreensão das diferenças e a identificação de barreiras que interferem na aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias diversificadas. Entretanto, a educação inclusiva constitui um campo mais amplo, fundamentado em direitos, políticas públicas, acessibilidade e organização institucional. Assim, a Psicopedagogia deve atuar como contribuição complementar aos conhecimentos da Educação Especial, da Didática e das demais áreas relacionadas à garantia do direito à educação.

A aproximação entre conhecimentos psicopedagógicos e formação docente também demanda experiências práticas orientadas, nas quais os licenciandos possam relacionar os fundamentos teóricos às situações escolares. Macêdo e Romanowski (2025) demonstram a importância da prática na formação inicial, especialmente quando articulada à reflexão sobre a atividade docente. Nesse sentido, estudos de caso, observações supervisionadas, análises de situações de aprendizagem e elaboração de propostas pedagógicas podem constituir estratégias formativas pertinentes. Essas atividades devem preservar a identidade e a privacidade dos estudantes, evitando

diagnósticos improvisados ou interpretações descontextualizadas. O objetivo consiste em desenvolver capacidade analítica para compreender situações educativas, fundamentar decisões pedagógicas e reconhecer a necessidade de atuação interdisciplinar quando pertinente.

A incorporação de conhecimentos psicopedagógicos aos currículos também exige reconhecer as condições institucionais necessárias à sua efetivação. A ampliação de conteúdos, isoladamente, não assegura transformações na prática docente, especialmente quando não existem oportunidades de articulação entre disciplinas, acompanhamento de estágios e desenvolvimento profissional dos formadores.

Gatti et al. (2019) demonstram a complexidade dos processos de formação de professores no Brasil, evidenciando a importância de considerar políticas institucionais e condições concretas de formação. Assim, a integração dos fundamentos psicopedagógicos precisa ser planejada a partir dos objetivos educacionais dos cursos, das necessidades formativas identificadas e da coerência com os demais componentes curriculares, evitando soluções fragmentadas ou exclusivamente prescritivas.

Diante dessas considerações, a necessidade de conhecimentos psicopedagógicos na formação inicial de professores pode ser sustentada por sua contribuição potencial ao desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, contextualizadas e inclusivas. Sua relevância encontra-se na possibilidade de ampliar a compreensão dos processos de aprendizagem, fortalecer a observação pedagógica e subsidiar intervenções voltadas à superação de barreiras educacionais.

Entretanto, a defesa dessa integração deve preservar o rigor conceitual e reconhecer que a qualidade da formação depende de múltiplos fatores, incluindo condições institucionais, experiência prática e articulação interdisciplinar. Nesse sentido, a Psicopedagogia pode representar um componente importante de uma formação docente mais abrangente, sem substituir outros campos científicos fundamentais ao exercício profissional.



REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA A PRÁTICA DOCENTE E PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A atuação docente exige a mobilização de conhecimentos que possibilitem compreender os processos de aprendizagem e desenvolver intervenções pedagógicas adequadas às características dos estudantes. Nesse contexto, os fundamentos psicopedagógicos podem contribuir para ampliar a capacidade dos professores de interpretar situações educacionais complexas, reconhecendo as relações entre desenvolvimento cognitivo, experiências afetivas, condições sociais e práticas escolares.

Bossa (2023) compreende a Psicopedagogia como um campo voltado ao estudo da aprendizagem e de suas diferentes manifestações, considerando aspectos individuais e contextuais. Essa perspectiva permite reconhecer que a atividade docente não se limita à apresentação de conteúdos, exigindo análise das condições nas quais os estudantes constroem conhecimentos, enfrentam dificuldades e desenvolvem suas possibilidades de participação nas experiências educativas.

A mediação pedagógica constitui uma dimensão fundamental dessa discussão, pois representa a organização intencional de situações que favorecem a apropriação dos conhecimentos escolares. Vigotski (2007) atribui importância às interações sociais e aos instrumentos culturais na constituição das funções psicológicas superiores, permitindo compreender que a aprendizagem se desenvolve mediante relações entre sujeitos, conhecimentos e contextos.

A partir dessa perspectiva, a atuação docente deve considerar as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes, organizando intervenções que articulem conhecimentos previamente construídos e novos desafios de aprendizagem. Os fundamentos psicopedagógicos podem complementar essa compreensão ao favorecer a observação das dificuldades manifestadas durante as atividades escolares e a análise das estratégias necessárias ao desenvolvimento de experiências pedagógicas significativas.

No planejamento educacional, a contribuição dos conhecimentos psicopedagógicos relaciona-se à possibilidade de reconhecer a heterogeneidade das turmas e organizar estratégias de ensino compatíveis com diferentes necessidades de aprendizagem. Isso pressupõe considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, as

formas de apresentação dos conteúdos, os recursos disponíveis e as condições de participação nas atividades propostas. Fernández (1991) demonstra que a aprendizagem envolve dimensões cognitivas e subjetivas, contribuindo para compreender que a relação estabelecida com o conhecimento possui implicações no envolvimento dos sujeitos com as situações educativas. Assim, o planejamento pedagógico deve contemplar experiências diversificadas, evitando a adoção de procedimentos homogêneos que desconsiderem diferenças de desenvolvimento, repertório cultural e condições de aprendizagem.

A observação pedagógica sistemática representa outro campo de contribuição desses conhecimentos. Durante as atividades escolares, os professores podem identificar manifestações relacionadas à compreensão de conceitos, à organização de procedimentos, à comunicação e à participação dos estudantes. Entretanto, essas observações devem ser interpretadas com cautela, considerando sua frequência, os contextos de ocorrência e as estratégias anteriormente utilizadas.

Weiss (2016) ressalta a importância de compreender as dificuldades de aprendizagem escolar a partir da análise de diferentes fatores envolvidos na experiência educativa. Embora sua abordagem contemple procedimentos especializados, essa contribuição permite reconhecer que a observação docente precisa ultrapassar impressões imediatas, evitando classificações precipitadas e interpretações desprovidas de fundamentação científica.

A análise pedagógica dos erros também constitui uma possibilidade de aproximação entre os fundamentos psicopedagógicos e as práticas de ensino. Em abordagens exclusivamente classificatórias, respostas incorretas podem ser interpretadas como indicadores de insuficiência, sem investigação dos procedimentos utilizados pelos estudantes. Entretanto, os erros podem oferecer informações relevantes sobre conhecimentos prévios, estratégias de resolução e dificuldades de compreensão. Luckesi (2011) defende uma concepção de avaliação comprometida com o acompanhamento da aprendizagem e com a tomada de decisões pedagógicas. A articulação desse referencial com os conhecimentos psicopedagógicos permite compreender a avaliação como

processo investigativo, destinado a identificar necessidades e reorganizar oportunidades educativas, em substituição a práticas centradas exclusivamente na atribuição de notas.

A utilização de estratégias diversificadas de mediação também pode favorecer a participação de estudantes com diferentes necessidades educacionais. Atividades colaborativas, recursos visuais, explicações graduais, experimentações, situações-problema e diferentes formas de expressão podem ampliar as oportunidades de acesso aos conteúdos curriculares.

Entretanto, a seleção dessas estratégias deve estar relacionada aos objetivos de aprendizagem, às características dos conteúdos e às evidências produzidas no acompanhamento pedagógico. O simples emprego de recursos diversificados não assegura resultados positivos quando inexistem planejamento e avaliação adequados. A perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007) oferece fundamentos para compreender a importância das interações e dos apoios pedagógicos, ressaltando o papel das condições sociais na construção das aprendizagens.

Outra contribuição relevante corresponde à compreensão das relações entre aprendizagem e experiências emocionais vivenciadas no ambiente escolar. Situações recorrentes de insucesso, desvalorização e ausência de reconhecimento podem interferir na participação dos estudantes e na construção de sua confiança diante dos desafios educacionais. Fernández (1991) demonstra a importância das dimensões subjetivas e relacionais na aprendizagem, permitindo problematizar práticas que desconsideram os vínculos estabelecidos com o conhecimento.

Nessa perspectiva, a atuação docente deve favorecer ambientes caracterizados pelo respeito, pela escuta e pela valorização dos avanços individuais. Entretanto, é necessário evitar interpretações que atribuam exclusivamente a fatores emocionais dificuldades cuja compreensão demanda análise mais abrangente das condições educativas.

A contribuição dos conhecimentos psicopedagógicos também se relaciona ao desenvolvimento de práticas docentes reflexivas. Freire (1996) compreende a atividade educativa como experiência que exige reflexão crítica, respeito aos educandos e reconhecimento de sua capacidade de produzir conhecimentos. Essa orientação permite

estabelecer relações entre a mediação psicopedagógica e uma concepção de docência comprometida com a autonomia dos estudantes. A reflexão sobre a prática deve contemplar não apenas os resultados obtidos, mas também as decisões pedagógicas, os recursos empregados e as condições oferecidas à aprendizagem. Assim, quando determinadas estratégias não produzem os avanços esperados, torna-se necessário investigar suas limitações e reorganizar as intervenções, evitando responsabilizar exclusivamente os estudantes pelas dificuldades apresentadas.

A articulação entre professores e profissionais especializados constitui outra possibilidade importante para o acompanhamento de dificuldades persistentes. Situações que exigem conhecimentos específicos podem demandar diálogo com profissionais da Psicopedagogia, Psicologia, Educação Especial e outras áreas, conforme as necessidades identificadas. Essa colaboração precisa respeitar as atribuições profissionais e preservar a confidencialidade das informações dos estudantes.

Os professores desempenham papel fundamental na identificação e no acompanhamento das manifestações pedagógicas, mas não devem assumir funções diagnósticas para as quais não possuem habilitação específica. Weiss (2016) evidencia a complexidade dos processos de investigação psicopedagógica, reforçando a necessidade de distinguir acompanhamento educacional e avaliação especializada.

Dessa maneira, os conhecimentos psicopedagógicos podem contribuir para o fortalecimento da prática docente ao ampliarem as possibilidades de compreensão, observação e mediação da aprendizagem. Sua incorporação à formação inicial permite discutir estratégias pedagógicas fundamentadas, avaliação formativa, respeito às diferenças e cooperação interdisciplinar.

Entretanto, essas contribuições não devem ser interpretadas como garantias automáticas de melhoria do desempenho escolar, pois os resultados educacionais dependem de condições institucionais, recursos disponíveis e processos formativos permanentes. A relevância da Psicopedagogia reside, sobretudo, em sua possibilidade de subsidiar uma atuação docente investigativa, ética e contextualizada, comprometida

com a identificação de barreiras e com a construção de oportunidades educacionais que favoreçam a participação e a aprendizagem dos estudantes.

A construção de práticas educacionais inclusivas constitui um dos principais desafios das instituições escolares contemporâneas, especialmente diante da necessidade de assegurar condições efetivas de acesso, permanência, participação e aprendizagem a estudantes com diferentes características e necessidades. A educação inclusiva pressupõe a compreensão de que a diversidade humana integra a realidade escolar e não deve ser interpretada como condição excepcional.

Mantoan (2003) argumenta que a inclusão exige transformações nas concepções pedagógicas e na organização das escolas, superando práticas que condicionam a participação dos estudantes à adaptação a padrões previamente estabelecidos. Nesse cenário, os conhecimentos psicopedagógicos podem contribuir para a formação de professores capazes de compreender diferenças nos processos de aprendizagem e de participar da construção de experiências educacionais mais acessíveis.

A relação entre Psicopedagogia e educação inclusiva fundamenta-se na possibilidade de reconhecer a aprendizagem como fenômeno multidimensional, influenciado por condições cognitivas, afetivas, sociais e institucionais. Bossa (2023) demonstra que a Psicopedagogia desenvolveu referenciais direcionados à compreensão das possibilidades e dificuldades de aprendizagem, considerando os contextos nos quais elas se manifestam.

Essa abordagem pode favorecer a identificação de obstáculos educacionais que ultrapassam características individuais dos estudantes, incluindo metodologias inadequadas, recursos insuficientes e práticas avaliativas pouco flexíveis. Entretanto, a aproximação entre Psicopedagogia e inclusão deve respeitar as especificidades desses campos, reconhecendo que a educação inclusiva constitui um princípio fundamentado em direitos, políticas públicas, acessibilidade e transformação das condições institucionais.

No contexto brasileiro, a Lei nº 13.146/2015 estabelece a educação como direito da pessoa com deficiência, assegurando a organização de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e modalidades. O dispositivo legal também contempla

responsabilidades relacionadas à eliminação de barreiras e à promoção de condições que favoreçam a participação e a aprendizagem. Essas determinações reforçam a necessidade de preparação dos professores para atuar em contextos educacionais heterogêneos, considerando diferentes formas de desenvolvimento e participação. Assim, a formação inicial não pode restringir a discussão sobre inclusão à apresentação de classificações ou características de deficiências, sendo necessário desenvolver conhecimentos sobre planejamento acessível, práticas colaborativas, avaliação pedagógica e organização de ambientes educacionais que reconheçam as diferenças (Brasil, 2015).

A contribuição psicopedagógica pode ser compreendida, nesse contexto, como possibilidade de ampliação da capacidade docente de identificar barreiras e construir respostas pedagógicas fundamentadas. A observação das experiências de aprendizagem permite analisar situações em que determinados estudantes encontram dificuldades para compreender conteúdos, participar das atividades ou demonstrar conhecimentos. Entretanto, essas situações não devem ser automaticamente associadas à existência de transtornos ou deficiências, pois podem resultar de diferentes condições pedagógicas e institucionais.

Weiss (2016) destaca a importância de uma compreensão abrangente das dificuldades escolares, considerando múltiplos fatores envolvidos no processo educativo. Essa perspectiva favorece intervenções menos centradas na classificação dos estudantes e mais orientadas à investigação das condições que podem ser modificadas pela ação pedagógica.

Uma possibilidade de articulação entre os conhecimentos psicopedagógicos e as práticas inclusivas encontra-se nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. As diretrizes do CAST (2024) propõem a organização de experiências educativas considerando múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão, com atenção à redução de barreiras nos ambientes de aprendizagem. Embora o Desenho Universal para a Aprendizagem constitua uma abordagem própria e não deva ser confundido com a Psicopedagogia, existem possibilidades de diálogo entre seus princípios e a compreensão multidimensional da aprendizagem. Essa articulação pode

contribuir para que os professores planejem situações pedagógicas mais flexíveis, oferecendo diferentes oportunidades de acesso aos conhecimentos e formas de participação, sem pressupor a existência de métodos universalmente eficazes para todos os estudantes.

A perspectiva inclusiva também exige superar práticas pedagógicas orientadas pela homogeneização dos sujeitos. Mantoan (2003) defende a necessidade de reorganizar a escola para acolher a diversidade, reconhecendo que a inclusão envolve transformações nas relações educacionais e nos processos de ensino. Sob essa perspectiva, a contribuição dos conhecimentos psicopedagógicos relaciona-se à compreensão de que os estudantes apresentam trajetórias singulares de aprendizagem, influenciadas por condições sociais, culturais e individuais.

Essa compreensão pode favorecer a elaboração de estratégias pedagógicas contextualizadas, especialmente quando articulada aos conhecimentos da Didática, da Educação Especial e da avaliação formativa. O objetivo não consiste em estabelecer atividades isoladas para cada estudante, mas em desenvolver condições de participação que preservem o acesso ao currículo comum e considerem diferentes necessidades de apoio.

A formação inicial de professores constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas competências, especialmente quando articula fundamentos científicos, experiências práticas e reflexão crítica. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 contempla a educação inclusiva entre os princípios formativos, reconhecendo a importância do respeito às diferenças e da valorização da diversidade.

Essa orientação permite discutir a integração de conhecimentos psicopedagógicos aos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, sem pressupor obrigatoriedade de um componente curricular específico. A incorporação desses conhecimentos pode ocorrer por meio de atividades interdisciplinares, estudos de caso, estágios supervisionados e projetos de extensão, desde que estejam associados aos objetivos formativos e às necessidades educacionais efetivamente identificadas (Brasil, 2024).

A importância das experiências práticas na preparação docente é reforçada por Macêdo e Romanowski (2025), cuja revisão integrativa evidencia a centralidade da relação entre teoria e prática na formação inicial. A partir dessas contribuições, torna-se pertinente defender que a discussão sobre dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva seja acompanhada de experiências formativas que permitam analisar situações concretas do cotidiano escolar.

A observação supervisionada, a elaboração de propostas pedagógicas acessíveis e a reflexão sobre procedimentos avaliativos podem favorecer o desenvolvimento de competências profissionais relacionadas à diversidade. Entretanto, essas práticas precisam ocorrer mediante acompanhamento adequado, preservação ética das informações e articulação com os profissionais das instituições escolares, evitando intervenções improvisadas ou desprovidas de fundamentação.

Outro aspecto relevante corresponde ao fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores, gestores, famílias e profissionais especializados. A educação inclusiva exige ações institucionais articuladas, uma vez que a superação das barreiras à aprendizagem não pode ser atribuída exclusivamente à responsabilidade individual do docente. Nóvoa (2019) destaca a importância da dimensão coletiva da profissão e da aproximação entre diferentes espaços de formação.

Essa perspectiva contribui para reconhecer que a atuação inclusiva depende de processos colaborativos, nos quais experiências e conhecimentos profissionais são compartilhados para fundamentar decisões educacionais. Os conhecimentos psicopedagógicos podem participar dessas relações interdisciplinares, fornecendo subsídios à análise das necessidades de aprendizagem e à construção de estratégias pedagógicas adequadas aos contextos escolares.

Diante dessas considerações, compreende-se que a Psicopedagogia apresenta possibilidades relevantes de contribuição à formação docente e ao fortalecimento das práticas educacionais inclusivas, especialmente pela ampliação dos referenciais utilizados para interpretar os processos de aprendizagem. Sua integração às licenciaturas pode favorecer a construção de competências relacionadas à observação pedagógica, à identificação de barreiras, à avaliação formativa e à mediação educacional

contextualizada. Entretanto, sua contribuição deve ser compreendida como parte de um conjunto mais amplo de conhecimentos e condições necessárias à garantia do direito à educação. Assim, a presença dos fundamentos psicopedagógicos na formação inicial representa uma possibilidade de qualificação da prática docente, desde que articulada à reflexão crítica, ao compromisso ético e à transformação das condições institucionais que interferem na participação e na aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste estudo evidenciou que a formação inicial de professores demanda uma compreensão ampliada dos processos de aprendizagem, para além do domínio dos conteúdos disciplinares e dos procedimentos didáticos. Nesse contexto, os fundamentos psicopedagógicos apresentam relevância por articularem dimensões cognitivas, afetivas, sociais e institucionais, permitindo interpretar as dificuldades escolares sem reduzi-las a características individuais dos estudantes. A análise teórica sustenta, portanto, a pertinência de incorporar esses conhecimentos aos cursos de licenciatura como parte de uma preparação docente crítica, interdisciplinar e comprometida com o direito à aprendizagem.

A discussão dos fundamentos epistemológicos demonstrou que a Psicopedagogia reúne contribuições de diferentes tradições científicas, exigindo cuidado com a coerência conceitual e com os limites de sua aplicação. Suas aproximações com as teorias do desenvolvimento, da mediação e da avaliação formativa oferecem subsídios para a observação pedagógica e o planejamento de intervenções contextualizadas. Entretanto, conhecer manifestações de dificuldades de aprendizagem não habilita o professor a realizar diagnósticos clínicos ou avaliações especializadas, sendo indispensável distinguir responsabilidades docentes e atribuições de outros profissionais.

No âmbito das licenciaturas, identificaram-se desafios recorrentes na literatura relativos à articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, à aproximação entre universidade e escola e à preparação para a diversidade educacional. A integração de fundamentos psicopedagógicos pode ocorrer transversalmente em componentes

curriculares, estágios supervisionados e experiências extensionistas, sem depender necessariamente da criação de uma disciplina obrigatória.

Quanto à prática docente e à educação inclusiva, argumentou-se que esses conhecimentos podem fortalecer a identificação de barreiras, a diversificação de estratégias de ensino, o acompanhamento das aprendizagens e a colaboração interdisciplinar. Contudo, a efetividade dessas ações depende também de condições materiais, políticas institucionais, acessibilidade e valorização profissional. Assim, a Psicopedagogia não deve ser apresentada como solução isolada para dificuldades produzidas por contextos educacionais complexos, mas como uma perspectiva complementar aos demais campos da formação docente.

Conclui-se que a presença de conhecimentos psicopedagógicos nas licenciaturas é pedagogicamente justificável por sua contribuição potencial à compreensão dos sujeitos que aprendem e à construção de práticas mais responsivas às diferenças. Por se tratar de estudo bibliográfico e documental, não se afirmam efeitos empiricamente comprovados sobre o desempenho dos estudantes. Recomenda-se, para pesquisas futuras, examinar matrizes curriculares, percepções de licenciandos e experiências de egressos, além de investigar como diferentes estratégias formativas repercutem no trabalho pedagógico cotidiano em diferentes realidades escolares brasileiras.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 out. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 out. 2026.

CAST. **CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.** [S. l.]: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 23 out. 2026.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

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

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACÊDO, Marly; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A prática no processo de formação inicial de professores: uma revisão integrativa. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 41, e91579, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-0411.91579.

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

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623684910.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher,** Washington, DC, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. DOI: https://doi.org/10.3102/0013189X015002004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica:** uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

Submissão: julho de 2026. Aceite: agosto de 2026. Publicação: novembro de 2026.