ISSN: 2358-8829

O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO INDIVIDUALIZADO COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:

o caso do Centro de Saúde e Tecnologia Rural (CSTR) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Joana Dark Andrade de Sousa [1]
Crisley Vieira de Sousa [2]

INTRODUÇÃO

A busca por uma educação inclusiva e acessível é um imperativo moral e social que desafia comunidades e sistemas educacionais em todo o mundo. No âmbito do ensino superior, a prática inclusiva é recente e exige das instituições o desenvolvimento de políticas de apoio e acompanhamento com ações que vão além da garantia do acesso, abrangendo também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência.

Diante deste contexto, o presente trabalho visa analisar quais as contribuições que as atividades desenvolvidas pelo Núcleo Pedagógico do Centro de Saúde e Tecnologia Rural (CSTR) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) têm repercutido para o processo de adaptação à vida acadêmica dos estudantes com deficiência, transtornos de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação assistidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) desta instituição. As atividades desenvolvidas dizem respeito ao acompanhamento pedagógico individualizado junto aos estudantes acompanhados pelo NAI, com orientações de organização de estudos para uma melhor adaptação acadêmica e construção de relatórios individualizados que esboçam as necessidades educacionais específicas apresentadas por cada estudante.

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, joanadark_a@hotmail.com;
[2] Mestre em Gestão e Sistemas Agroindustriais pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, crisley.vieira@tecnico.ufcg.edu.br

ISSN: 2358-8829

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) foi instituído na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) através da resolução Nº 11/2016, que estabeleceu o NAI como:

> Art. 2º [...]órgão da administração superior, vinculado à Reitoria, e tem por finalidade o atendimento a pessoas com deficiência física, sensorial, mental ou intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – superdotação, conforme disposto na legislação vigente (UFCG, RESOLUÇÃO Nº 11/2016).

O setor de apoio local do NAI no Centro de Saúde e Tecnologia Rural-CSTR/UFCG é composto por seis profissionais no seu núcleo básico: 01 (uma)intérprete de libras; 02 (dois) assistentes sociais; 01 (uma) psicóloga, 01 (uma)técnica em assuntos educacionais; 01 (uma)pedagoga, sendo que estas últimas compõem o Núcleo Pedagógico, que tem desenvolvido atividades de acompanhamento pedagógico individualizado junto aos estudantes PcDs assistidos pelo núcleo.

No Brasil, as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva foram intensificadas desde a década de 1990, com leis e decretos que trazem a obrigatoriedade da criação de um sistema educacional inclusivo. No Ensino Superior, a discussão e as experiências sobre educação inclusiva são ainda mais recentes, visto que a ampliação do acesso, bem como as políticas afirmativas, impulsionou a inserção desses estudantes no ambiente acadêmico, exigindo transformações pedagógicas e institucionais contínuas para assegurar a sua permanência com qualidade.

No entanto, temos que a inclusão é um processo complexo e que necessita de ações transformadoras e realistas que promovam a conscientização do direito de todos à educação, “sendo papel de todos os cidadãos transformar as instituições de ensino em espaços legítimos de inclusão” (CASTANHO, 2006, p. 94).

No campo do ensino superior, o ingresso na universidade demanda um processo de adaptação acadêmica sendo que, conforme Robazzi (2019), esse processo envolve ajustamento a novas regras, formas de interação e desempenho, além de requerer a implementação de novas formas de lidar com a rotina. Nesse momento de transição, é comum deparar-se com adversidades pessoais, familiares, interpessoais e institucionais, como saída de casa, carência de afeto, gestão do tempo e cobranças de bom desempenho (Almeida et al., 2019).

Somado aos fatores imbricados nesse processo de transição para o ensino superior, outra variável que deve ser considerada é a mudança no perfil dos estudantes que passaram a ter acesso à universidade. Devido à modernização do Ensino Superior e às políticas afirmativas, a educação superior passou a ser acessível a uma diversidade de pessoas que historicamente foram excluídas nesse contexto, tornando a população universitária mais heterogênea. Diante dessa ampliação do acesso, destaca-se a evolução do número de matrículas dos estudantes universitários com deficiência, que demandam atenção diferenciada para garantir adaptação acadêmica efetiva e respeitosa aos seus direitos.

Em 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), cujo Art. 2 define Pessoas com Deficiência (PcD) como aquelas com impedimento crônico de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, mediante interação com barreiras, pode obstruir a participação plena e efetiva na sociedade. O Art. 27 afirma que a educação é um direito da PcD, devendo ser garantido um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, conforme suas características e necessidades.

Essa legislação é um marco essencial na busca pela inclusão educacional, mas na prática, a experiência de adaptação acadêmica para as PcD ainda apresenta inúmeros desafios. Para Pereira *et al*. (2022), a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior representa iniciativa de fundamental relevância em adotar uma missão inclusiva. A inclusão escolar e universitária vem beneficiando a escolarização de todos os alunos com deficiência. Segundo os autores, a chegada ao Ensino Superior leva o estudante a encarar uma realidade educacional mais complexa e exigente, com ambientes pouco receptivos, barreiras físicas e arquitetônicas, discriminação, falta de informação e inexistência de serviços de apoio, fatores que influenciam negativamente essa trajetória (Conceição *et al.*, 2023; Pereira *et al.*, 2022; Silva, 2023). No campo acadêmico, conforme ressalta Adreon & Durocher (2007), a rigidez de estruturas e a falta de flexibilidade em métodos de avaliação podem desfavorecer os estudantes, notadamente os estudantes com deficiência.

Para mitigar esses desafios, a universidade precisa oferecer estratégias acessíveis e de adaptação, de modo que os estudantes com deficiência se beneficiem desse processo

de forma a proporcionar um ambiente de aprendizagem adequado às suas necessidades educacionais específicas. Assim, a permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior não depende apenas de sua vontade ou capacidade, mas também de políticas e ações que garantam condições equitativas de participação.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Considerando esse cenário, o Núcleo Pedagógico da equipe do NAI - CSTR realiza serviços de orientação de organização de estudos e acompanhamento pedagógico no sentido de identificar as necessidades educacionais específicas dos estudantes acompanhados pelo NAI, servindo ainda de elo para o processo de planejamento dos docentes.

Diante dessa estratégia de apoio pedagógico, o presente trabalho visa analisar quais as contribuições que as atividades desenvolvidas pelo Núcleo Pedagógico do Centro de Saúde e Tecnologia Rural (CSTR) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) tem repercutido para o processo de adaptação à vida acadêmica dos estudantes com deficiência, transtornos de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação assistidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) desta instituição.

Como metodologia, utilizou-se dos métodos da pesquisa quanti-qualitativa, com aplicação de questionário semiestruturado e análise de índices de rendimento (aprovação) dos estudantes acompanhados durante o semestre de 2026.1. A população geral dos estudantes acompanhados nesse período representa um total de 12 (dose) estudantes, sendo que na aplicação do questionário, obtivemos o retorno de uma amostra de 06 (seis) estudantes. Assim, a amostra foi composta por 06 estudantes universitários, sendo 03 (três) com TEA (50%); 02 (dois) com deficiência auditiva (33,3%) e 01(um) com deficiência física (16.6%). Utilizou-se como instrumento para coleta de informações um questionário enviado via Google Forms, somado aos dados de rendimento acadêmico extraído do sistema acadêmico adotado pela UFCG: o Sigaa acadêmico.

ISSN: 2358-8829

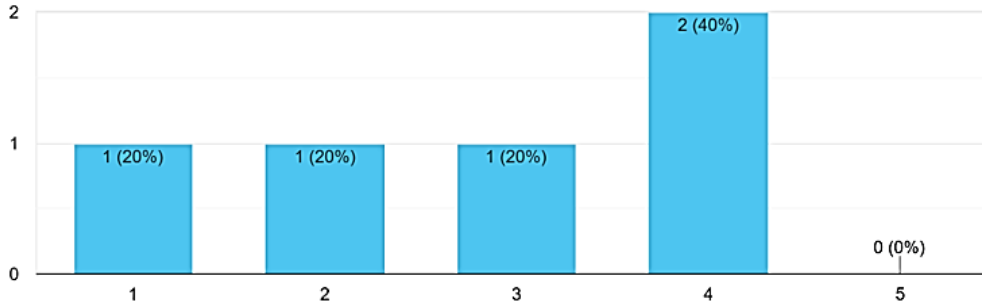
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação e a discussão dos dados encontram-se estruturadas em três eixos principais de análise, incorporando as representações gráficas extraídas da coleta de dados:

1- Efeitos da Orientação na Rotina de Estudos:

O primeiro aspecto investigado buscou compreender o grau em que a elaboração do cronograma de estudos auxiliou os estudantes na gestão do tempo acadêmico, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Percepção dos estudantes sobre em qual medida o cronograma ajudou a organizar o tempo dedicado às disciplinas.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

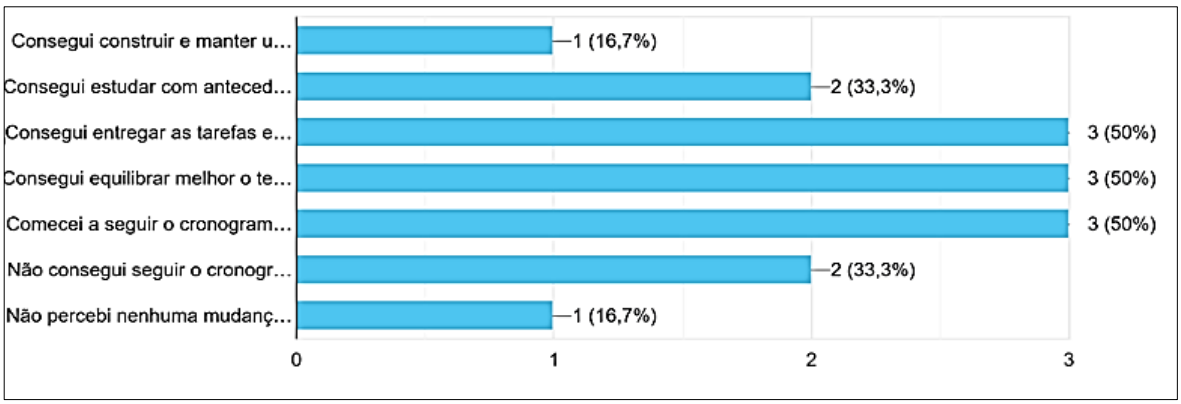
Os resultados apresentados na Figura 1 mostram opiniões divididas entre os participantes. Enquanto 40% dos alunos atribuíram a nota 4, afirmando que o cronograma ajudou bastante, os outros 60% distribuíram-se de forma equitativa entre as notas 1, 2 e 3 (20% para cada). Nenhum participante registrou a nota máxima (nota 5). Esses números evidenciam que um modelo padronizado de cronograma não atende a todos os estudantes com deficiência de maneira uniforme, reforçando a necessidade de adequações personalizadas.

Na sequência, investigaram-se as principais mudanças de comportamento em relação aos estudos observadas após os atendimentos pedagógicos, conforme sistematizado na Figura 2.

Figura 2 - Principais mudanças de comportamento em relação aos estudos percebidas após o atendimento pedagógico.

(A) Consegui construir e manter uma rotina de estudos diariamente.

(B) Consegui estudar com antecedência para as provas (evitei estudar de última hora).
(C) Consegui entregar as tarefas e trabalhos nos prazos.
(D) Consegui equilibrar melhor o tempo entre a universidade e a vida pessoal.
(E) Comecei a seguir o cronograma, mas não consegui manter a rotina.
(F) Não consegui seguir o cronograma de estudos.
(G) Não percebi nenhuma mudança significativa na minha rotina.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

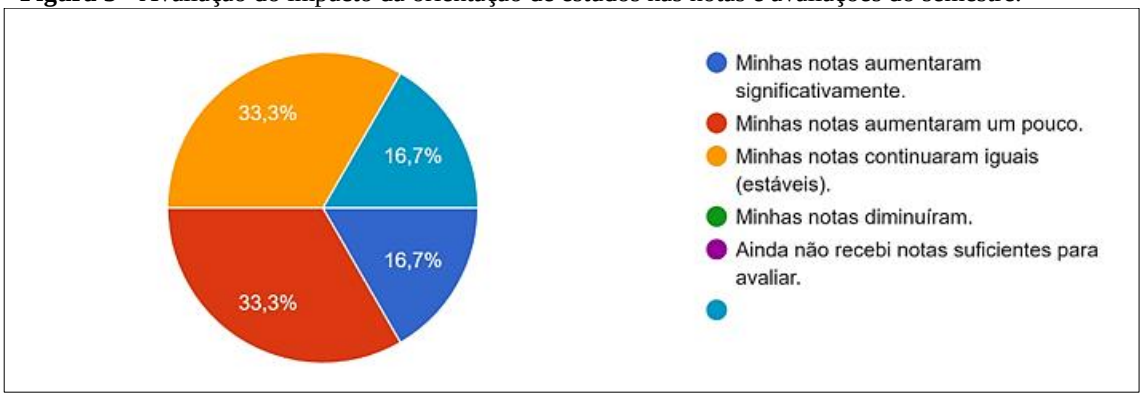
Conforme exposto na Figura 2, os ganhos mais expressivos disseram respeito ao cumprimento dos prazos na entrega de tarefas (50%) e à busca pelo equilíbrio entre o tempo acadêmico e a vida pessoal (50%). Adicionalmente, 33,3% dos estudantes relataram ter passado a estudar com antecedência para as avaliações. Por outro lado, a consolidação da rotina a longo prazo figurou como o maior desafio: metade dos discentes (50%) começou a seguir o cronograma, mas não conseguiu manter a prática, e 33,3% informaram não ter conseguido segui-lo. Apenas 1 participante (16,7%) conseguiu construir e manter uma rotina diária regular. Tais achados demonstram que a orientação pontual resolve demandas imediatas, porém a manutenção do hábito exige acompanhamento contínuo.

2. Impacto Direto no Desempenho Acadêmico (Notas e Resultados)

O segundo eixo analisou a repercussão direta do acompanhamento pedagógico sobre as notas e o desempenho nas avaliações do semestre, sintetizado na Figura 3.

ISSN: 2358-8829

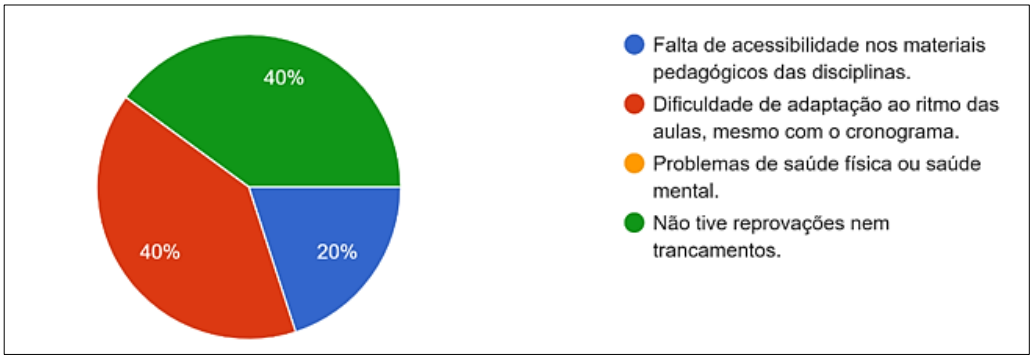
Figura 3 - Avaliação do impacto da orientação de estudos nas notas e avaliações do semestre.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A análise da Figura 3 demonstra que, ao somar os estudantes que obtiveram aumento nas notas (50%) com aqueles que mantiveram o rendimento estável (33,3%), percebe-se um efeito positivo da orientação na sustentação do desempenho acadêmico. Destaca-se que nenhum participante registrou redução no seu rendimento escolar. Complementarmente, investigaram-se as causas associadas a eventuais reprovações ou trancamentos de disciplinas ocorridos no mesmo período, conforme representado na Figura 4.

Figura 4 - Principais motivos apontados para a ocorrência de reprovações ou trancamentos de disciplinas.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

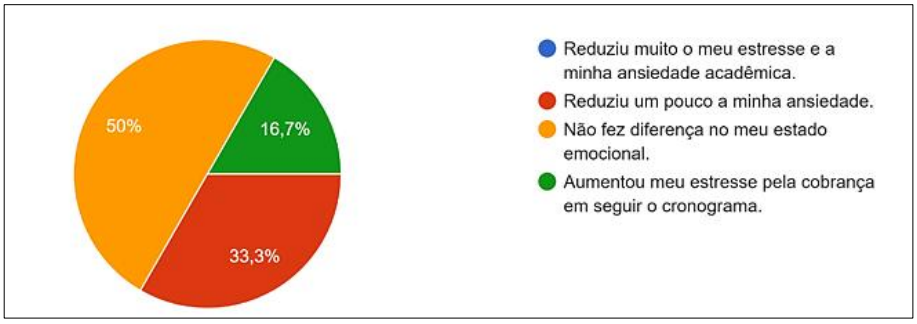
Os dados da Figura 4 revelam que, embora 40% dos estudantes não tenham enfrentado reprovações ou trancamentos, 60% relataram obstáculos diretamente relacionados ao processo de ensino. A principal razão apontada foi a dificuldade de adaptação ao ritmo das aulas (40%), evidenciando que o suporte individualizado do

cronograma precisa ser acompanhado pela flexibilização didática dos docentes. Ademais, 20% indicaram a falta de acessibilidade nos materiais pedagógicos, reforçando a relevância do envolvimento de todo o corpo docente no processo inclusivo.

3. Efeitos no Bem-Estar e Permanência na Universidade

O terceiro eixo abordou os impactos emocionais decorrentes da organização do estudo, cujos resultados estão apresentados na Figura 5.

Figura 5 - Efeitos do uso do cronograma de estudos na saúde mental e estabilidade emocional dos discentes.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Como se observa na Figura 5, para metade da amostra (50%), a utilização do cronograma não provocou alterações percebidas no estado emocional. Enquanto 33,3% indicaram diminuição nos níveis de ansiedade, 16,7% sinalizaram aumento no estresse gerado pela auto exigência em cumprir o planejamento. Esses dados reforçam a premissa de que o suporte pedagógico deve ser flexível para não se transformar em um fator adicional de pressão.

A análise qualitativa das respostas abertas (Pergunta 6) permitiu aprofundar a percepção individual dos estudantes sobre a experiência vivenciada:

> Estudante 1: Foi algo agradável, me fez refletir bastante como eu agia e pensava sobre a minha atual situação na universidade.
>
> Estudante 2: Na verdade como tive todas os turnos durante a semana em aula, não consegui intercalar ou acordar mais cedo que o horário da aula pra estudar ou revisar e ao chegar da noite já estava sobrecarregada.
>
> Estudante 3: Me ajudou bastante a organizar meu horário para estudar e até mesmo realizar as tarefas de algumas determinadas disciplinas.
>
> Estudante 4: Não consigo manter um cronograma de estudos, então não tenho muito a dizer sobre isso, pois, para mim, esse método não funciona. Uma

> alternativa seria buscar adaptar as necessidades individuais dos estudantes, especialmente para evitar situações de constrangimento aos alunos com deficiência. Acredito que é esse tipo de adaptação e inclusão que ainda faz falta.
>
> Estudante 5: A orientação contribuiu positivamente para minha vida universitária, ajudando-me a organizar melhor minha rotina, melhorar meu desempenho acadêmico e lidar com mais segurança com as demandas do semestre.

Os depoimentos expressam duas realidades complementares: de um lado, os Estudantes 1, 3 e 5 ressaltam ganhos na segurança, organização e reflexão acadêmica; de outro, os Estudantes 2 e 4 chamam a atenção para o esgotamento provocado por grades horárias saturadas e a ineficácia de métodos rígidos. Evidencia-se, assim, que a inclusão plena pressupõe articulação entre orientação pedagógica, flexibilização curricular e acessibilidade atitudinal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação da educação inclusiva no ensino superior constitui um processo contínuo que demanda formação pedagógica e adequações institucionais sistemáticas. No âmbito do CSTR/UFCG, a atuação do NAI e do seu Núcleo Pedagógico tem desempenhado um papel fundamental na permanência e no suporte aos estudantes com deficiência.

O acompanhamento pedagógico individualizado tem contribuído para fortalecer a autonomia dos estudantes e melhorar seu rendimento acadêmico. No entanto, as figuras e os relatos mostram que os desafios vão além da organização dos estudos, sendo necessário construir uma instituição mais inclusiva, que identifique e elimine as barreiras relacionadas ao ensino, às atitudes das pessoas e à infraestrutura.

REFERÊNCIAS

ADREON, D.; DUROCHER, J. S. Evaluating the college transition needs of individuals with high-functioning autism spectrum disorders. **Intervention in School and Clinic**, v. 42, n. 5, p. 271-279, 2007.

ALMEIDA, L. S. *et al.* Adaptação e rendimento acadêmico no ensino superior. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 20, n. 1, p. 15-26, 2019.

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.

CASTANHO, D.M. **Inclusão e prática docente no ensino superior.** Rev Educ Esp. 2006;27:93-99.

CONCEIÇÃO, A. *et al.* Desafios e perspectivas da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Revista Inclusão e Sociedade**, v. 4, n. 2, p. 45-58, 2023.

PEREIRA, C. *et al.* A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: avanços e desafios contemporâneos. **Educação em Revista**, v. 38, p. 1-18, 2022.

ROBAZZI, M. L. C. Transição e adaptação do estudante ao ensino superior: desafios e estratégias. **Revista de Enfermagem e Saúde**, v. 9, n. 3, p. 102-114, 2019.

SILVA, M. Barreiras pedagógicas e atitudinais na educação inclusiva universitária. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. 77-92, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Resolução nº 11/2016**. Cria o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), como Órgão Suplementar vinculado à Reitoria, e dá outras providências. Campina Grande: UFCG, 2016. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_12112016.pdf. Acesso em: 19 fev. 2024.