

VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E/OU AUTISMO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Iury Fagundes da Silva* & Annie Gomes Redig*

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar a vivência de jovens e adultos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) a partir de um projeto/curso de extensão com estudantes que cursam ou já concluíram o ensino médio. Por meio da metodologia de pesquisa-ação e dos procedimentos de observação participante com registro de diário de campo, buscou-se, através dos dados coletados, relatar as experiências dos/as discentes durante cada aula/encontro do curso. A análise dos dados e os resultados apontam que as vivências foram de suma importância para compreendermos a importância e a necessidade de se pensar a inclusão desse público nas universidades e/ou mercado de trabalho e, também, a função que a universidade possui frente à sua responsabilidade social para com esses indivíduos.

Palavras-chave: educação inclusiva, deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, inclusão na universidade

UNIVERSITY EXPERIENCE OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AND / OR AUTISM AT THE STATE UNIVERSITY OF RIO DE JANEIRO

Abstract: The present work aims to analyze the experience of young people and adults with intellectual disabilities and autism spectrum disorder at the State University of Rio de Janeiro (UERJ) from an extension project with students who are attending or have completed their secondary education. Through action research methodology and participant observation procedures with field diary registration, it was sought, through the data collected, to report the experiences of students during each class / meeting of the course. The analysis of the data and the results show that the experiences

Correspondência: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rua São Francisco Xavier, nº 524, Pavilhão João Lyra Filho, 12º andar, Bloco F, Sala 12.037, Bairro Maracanã, CEP 20550-013, Rio de Janeiro, RJ – Brasil. E-mail: iuryfagundes9@gmail.com; annieredig@yaboo.com.br

were extremely important to understand the importance and the need to think about the insertion of this public in universities and/or the labor market and, also, the role that the university has in relation to its social responsibility towards these individuals.

Keywords: inclusive education, intellectual disability, autism spectrum disorder, inclusion at the university

EXPÉRIENCE UNIVERSITAIRE DES ÉTUDIANTS HANDICAPÉS INTELLECTUELS ET/OU AUTISME À L'UNIVERSITÉ DE L'ÉTAT DE RIO DE JANEIRO

Résumé: Ce travail vise à analyser l'expérience de jeunes et d'adultes ayant une déficience intellectuelle et un trouble du spectre autistique à l'Université d'État de Rio de Janeiro (UERJ) à partir d'un projet / cours d'extension avec des étudiants qui fréquentent ou ont terminé leur éducation secondaire. A travers la méthodologie de recherche-action et les procédures d'observation participante avec inscription au journal de terrain, il a été cherché, à travers les données collectées, à rendre compte des expériences des étudiants lors de chaque cours / réunion du cours. L'analyse des données et les résultats montrent que les expériences étaient extrêmement importantes pour comprendre l'importance et la nécessité de réfléchir à l'inclusion de ce public dans les universités et/ou sur le marché du travail, ainsi que le rôle de l'université par rapport à responsabilité sociale envers ces personnes.

Mots-clés: éducation inclusive, déficience intellectuelle, trouble du spectre autistique, inclusion à l'université.

Introdução

A universidade é uma instituição coletiva na qual, por meio de suas práticas, manifesta-se a estrutura e o funcionamento da sociedade (Chauí, 2003). Oliveira (2013) observa que, como reflexo de uma sociedade marcada por práticas excludentes e uma lógica estigmatizadora, o acesso ao ensino superior no Brasil ainda é sinalizado por dificuldades para todas as pessoas, em especial as com deficiência, destacando problemas como a falta de suporte tecnológico, arquitetônico e humano.

O processo de seleção para a entrada na Universidade no Brasil é realizado por meio de provas de vestibular e/ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹. Essa prova é a mesma para todos/as os/as candidatos/as, o que traz dificuldades para aqueles/as que apresentam

¹ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, é uma prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculada ao Ministério da Educação do Brasil. O mesmo é utilizado para avaliar a qualidade do ensino médio no país e seu resultado serve para o ingresso ao ensino superior em universidades públicas e privadas brasileiras, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e do Programa Universidades para Todos (PROUNI), assim como em algumas universidades no exterior. Cabe destacar que a UERJ possui o seu próprio vestibular como forma de ingresso ao ensino superior.

alguma necessidade educacional especial. Para Valle e Connor (2014, p. 54) “os diplomas de ensino médio servem como uma sanção da sociedade por se conseguir terminá-lo. Porém, como são em geral ligados a provas finais de alto padrão de escrita, eles são inatingíveis para muitos estudantes com deficiência”. Se concluir o ensino médio já é difícil, entrar na universidade com provas padronizadas e de alto padrão pode ser ainda mais complexo, apresentando-se como mais uma barreira no itinerário formativo do sujeito com deficiência. Cabe destacar que, embora a prova e seu conteúdo seja o mesmo, há suportes individualizados para os/as que necessitam, como ledor/a, escriba, tempo diferenciado, entre outros, mas que para alguns/algumas candidatos/as com maior dificuldade, esses recursos ainda não são suficientes para possibilitar a sua entrada no ensino superior. Para possibilitarmos a entrada desses/as estudantes na Universidade é preciso repensarmos o processo formativo desde a escola, entendendo que a inclusão é valorizar as diferenças e as competências individuais, permitindo então que eles/as consigam com acessibilidade pedagógica ingressar no ensino superior. Segundo Dantas (2013, p. 160) “é uma tomada de decisão política. É, antes de tudo, relação mediada”.

Além destes recursos de acessibilidade, há também ações afirmativas para garantir o acesso ao ensino superior. Nesse sentido, vale destacar um modelo de programa de ação afirmativa pioneiro bem sucedido e que virou referência para as demais instituições de ensino superior no Brasil que é o da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), aplicando o sistema de cotas em seus cursos de graduação. Esse sistema foi implantado justamente quando se intensificavam as discussões, em nossa sociedade, sobre as políticas de ação afirmativa como instrumento de democratização de acesso e permanência ao ensino superior. É fundamental citar essa política de ação afirmativa, considerada pioneira em nosso país, para exemplificar o comprometimento que a universidade tem com a democratização do ensino e com a inclusão de pessoas com deficiência.

Em 28 de dezembro de 2000, com aprovação da Lei n.º 3.524/2000 pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), os critérios de ingresso ao ensino superior foram modificados, pois estabeleceram a reserva de 50%, no mínimo, do total das vagas oferecidas pelas universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro, nos cursos de graduação, aos/às estudantes que tivessem cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em escolas públicas dos municípios e/ou estado.

Em 2001, aprovou-se a Lei n.º 3.708/2001, na qual destinava 40% das vagas para os/as candidatos/as que se autodeclarassem negros/as e pardos/as. Já em 2003, ambas as leis citadas anteriormente (Lei n.º 3.524/2000; Lei n.º 3.708/2001) foram modificadas e substituídas pela Lei n.º 4.151/2003, que instituiu nova disciplina sobre o sistema de cotas com reserva de 20% para estudantes oriundos/as de escolas públicas, 20% para negros/as e pardos/as e 5% para as pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas. Para fazer parte do sistema de cotas é preciso que sejam considerados/as candidatos/as carentes de acordo com a Lei n.º 4.151/2003,

artigo 1.º, parágrafo 1.º, no qual deve-se levar em consideração o nível socioeconômico do sujeito, tendo em conta os indicadores socioeconômicos utilizados por órgãos públicos oficiais. Com isso, cabe destacar que a UERJ somente utilizou o sistema de cotas no seu processo seletivo no ano de 2003, referente ao vestibular de 2004.

Já em 2007, com a nova redação dada pela Lei n.º 5.074/2007, complementa-se a Lei n.º 4.151/2003 acrescentando no percentual de 5% das vagas aos/às estudantes com deficiência e integrantes de minorias étnicas, os/as filhos/as de policiais civis e militares, bombeiros/as militares e inspetores/as de segurança e administração penitenciária, mortos/as ou incapacitados/as em razão do serviço. O quantitativo real das vagas varia em cada curso de graduação, pois depende do número de vagas oferecido, mas sempre respeitando a percentagem para cada categoria do sistema de cotas.

Em 2008, aprovou-se a Lei n.º 5.346/2008, instituindo, por dez anos, o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, assegurando seleção e classificação final nos exames vestibulares aos/às estudantes negros, de minorias étnicas, alunos/as da rede pública de ensino, pessoas com deficiência, filhos/as de policiais civis e militares, bombeiros/as militares e inspetores/as de segurança e administração penitenciária, mortos/as ou incapacitados/as em razão do serviço. Atualmente, a legislação que abrange tal política de ações afirmativas está balizada pela Lei n.º 8.121/2018, que prorrogou a reserva de vagas por mais dez anos para as universidades públicas estaduais.

De acordo com Magalhães (2013, p. 47) “podemos afirmar, ainda, que não se trata somente da garantia de vagas, mas da organização, por parte da Universidade, de estratégias que colaborem com o sucesso escolar destes alunos”. Desta forma, é preciso pensar estratégias que possibilitem não apenas o ingresso, mas a sua permanência e conclusão dos estudos, principalmente para os/as que apresentam maior comprometimento e dificuldade, como os/as estudantes com deficiência intelectual (DI) e transtorno do espectro autista (TEA).

Apesar do avanço das pesquisas voltadas para a inclusão desses sujeitos no ensino básico, percebemos que, ao finalizar essa etapa da escolarização, em alguns casos eles/as retornam para suas atividades em casa, sem opção para o momento após a escola. Um dos caminhos para a continuação dos estudos é o ensino superior, porém as pessoas com deficiência, em especial com DI e TEA, têm suas trajetórias acadêmicas marcadas pela cultura da incapacidade e do descrédito (Antunes, 2012). Castro et al. (2017) destacam que o senso comum relaciona deficiência com incapacidade, ignorando que esses indivíduos possam desenvolver potencialidades e habilidades, portanto é preciso que sejam levadas em conta as suas necessidades educativas especiais para que realizem atividades de forma equitativa para com os/as demais. Para Dantas (2013, pp. 159-160) pessoas com deficiência “historicamente, estigmatizadas e consideradas incapazes, sem condições de elaboração de atividades que exijam maior grau de complexidade, apresen-

tando-se, portanto, exatamente na *contramão* das exigências feitas a um aluno universitário”. Por isso a importância de romper com a desinformação e preconceitos acerca da deficiência e das habilidades de cada um/a, desmistificando a ideia de que esse indivíduo não aprende, mas que a partir de planos individualizados e caminhos formativos personalizados, será possível uma educação que permita o ingresso no ensino superior e mercado de trabalho.

Sendo assim, transformar o sonho de ingressar no ensino superior em realidade pode não ser simples pois, devido ao estigma que carregam de incapacidade, o seu percurso formativo é permeado por diversos percalços, implicando em uma escolarização deficitária em relação aos/às demais estudantes sem deficiência. Segundo Lieberman (2003, p. 96) “sem dúvida que o insucesso face a um currículo acadêmico limita a escolha e irá afectar a qualidade de vida de um indivíduo. Portanto, o insucesso acadêmico resulta numa desvantagem”. Por isso, é importante proporcionar diferentes formas de aprender com a finalidade de possibilitar o aprendizado de todos/as.

Nessa direção, destacamos que o percurso educacional, o ingresso e permanência em um curso universitário não é uma tarefa fácil, principalmente para esse público. Dentre as dificuldades vivenciadas por esses/as jovens, podemos destacar práticas pedagógicas inadequadas ao perfil do alunado que possibilite uma escolarização que dê subsídios acadêmicos para a realização de provas com alto nível de exigência de conhecimentos, acessibilidade física, pedagógica, entre outros. À vista disso, para muitos indivíduos com deficiência cujo percurso formativo geralmente é mais frágil e diferenciado em comparação com os seus pares, no que tange ao processo de construção e aquisição de conhecimento, a aprovação no processo de seleção do vestibular torna-se um desafio ainda maior, principalmente para os/as que apresentam mais comprometimentos.

Portanto, com base nesses pressupostos, o presente estudo tem como objetivo analisar as vivências no ambiente universitário de jovens com DI e TEA. O foco do presente estudo é discutir as experiências destes sujeitos que não são alunos/as dos cursos de graduação da UERJ, mas estão matriculados no projeto de extensão intitulado “Educação inclusiva e vivência universitária: uma proposta para estudantes com deficiência intelectual e/ou autismo”, ofertado pela Faculdade de Educação desta universidade.

O projeto de extensão frente à responsabilidade social da universidade (RSU)

A responsabilidade social, na atualidade, tem ganhado visibilidade e muitos adeptos/as, como as empresas, governos, organizações governamentais e, também, as instituições de ensino superior. Existem diversas ideias e concepções sobre a RSU e nos basearemos de acordo com Sobrinho (2018), na qual decorre do fato de a responsabilidade social ser entendida como um

caminho para melhorar questões sociais vistas como problemas frequentes na comunidade, devido ao abandono por parte da sociedade de forma geral em relação ao comprometimento com o bem estar social.

No que tange as universidades, por serem espaços de construção do conhecimento e formação profissional, as suas contribuições e atribuições frente à responsabilidade social atinge um nível mais elevado. Juliatto (2004) destaca que é necessário pensarmos na fomentação de um mundo mais inclusivo para todos/as, e esta tarefa tem relação direta com esses âmbitos. Nesse sentido, é de suma importância pensar acerca do papel da universidade e sua função social, uma vez que esse espaço é o mais apropriado para pensar, discutir e fazer propostas que deem respostas às demandas sociais que se apresentam.

Para que a universidade possa se tornar um espaço de formação humana na perspectiva da inclusão, ela necessita estabelecer um diálogo com a sociedade: ensino, pesquisa e extensão, que se traduzem como um tripé que deve funcionar de forma articulada. Entendemos então que a extensão se configura como uma ferramenta valiosa para implementar ações de sensibilização para a educação inclusiva neste espaço. As ações de um projeto de extensão podem fomentar o diálogo e a reflexão sobre como podemos favorecer a transformação do ambiente da universidade na perspectiva da inclusão, visto que trazemos a sociedade para discutir esses assuntos de forma a mobilizar a comunidade acadêmica para essa questão.

Mascaro (2017) destacou, nas considerações de seu estudo sobre o processo inclusivo de estudantes com DI, que o paradigma da inclusão escolar requer uma estreita parceria com a universidade, e que esta pode acontecer por meio de atividades de extensão que abarquem atividades que desvelem os entraves para esse processo. Reis (2019), em um estudo realizado com sujeitos com deficiência no ensino superior, aponta que essa experiência favorece a “participação do estudante na construção e implementação de propostas de ações, de forma a atuarem como protagonistas, e não como meros espectadores” (p. 168).

Portanto, pensar na inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior após tais vivências, nos faz entrar em oposição aos modelos socialmente e educacionalmente estabelecidos, estes visando apenas um ideal, um padrão. Incluir esses sujeitos nos diferentes espaços, seja ele no mercado de trabalho, na universidade, na escola, na família, entre outros lugares, exige um movimento de adequação que perpassa pelos direitos que esse público tem.

A concepção do projeto de extensão que será aqui discutido surge como uma proposta inovadora e potente para se pensar na inclusão das pessoas com deficiência nos espaços universitários e reacende a discussão a respeito do assunto, pois questões como essas devem estar sempre em pauta, sendo discutidas pelas famílias, discentes, especialistas, professores/as e outras pessoas que possam contribuir para pensar em propostas viáveis para incluir esse público nesses espaços.

E, nessas perspectivas, destacamos a RSU frente à fomentação deste curso de extensão. Sabemos que é indiscutível que a universidade tem o dever de formar profissionais com plena competência e comprometimento, pensando no desenvolvimento econômico do país. Mas a capacitação técnica é apenas uma parte de um todo, que envolve ensino, pesquisa e extensão (Sobrinho, 2018).

Se o foco da responsabilidade social deve recair sobre o que a universidade sabe, pode e deve fazer, a sua centralidade não se restringe à produção de conhecimentos e saberes e à formação de profissionais, mas, sobretudo, e não menos relevante, à atividade de extensão como uma força educativa, que deve articular a pesquisa e o ensino. (Ribeiro & Magalhães, 2014, p. 145)

Macedo (2005) reitera a discussão, salientando que a universidade pode e deve cumprir uma missão que vai além dos limites da sua finalidade tradicional de conservação do conhecimento, produção, reprodução e divulgação. Hoje, requer-se da universidade uma formação não só tecnicamente boa, mas também uma educação que prepare o/a educando/a para o pleno exercício da cidadania, pronto/a para resolver problemas e atender as demandas da comunidade que o/a envolve. Embora alguns/mas autores/as (Altbach, 2009; Calderón, 2006; Ribeiro & Magalhães, 2014) destaquem que o conceito de RSU venha do espaço empresarial frente à responsabilidade corporativa, nota-se que, no âmbito da educação superior, a sua natureza evidencia uma nova configuração diante ao caráter público que a educação possui.

Assim, Georgen (2006) defende a visão de que, tratando-se da universidade, esse compromisso social seria o exercício da oposição, da crítica e da resistência, envolvendo tanto a instituição de uma sociedade mais igualitária e justa, como a formação do ser humano enquanto indivíduo. Portanto, o momento atual exige que a universidade se dedique a superar os desafios a ela estabelecidos e transformá-los em compromissos sociais, não se contentando em apenas transmitir a ciência, mas, também, em fomentar a ciência através da inerência entre ensino, pesquisa e extensão (Zabalza, 2004). E, com a proposta do curso de extensão, destacamos este como um mecanismo que viabiliza a relação transformadora existente entre a universidade e a sociedade.

Metodologia

A opção metodológica para a realização deste estudo foi por uma abordagem qualitativa, a partir dos pressupostos da pesquisa-ação que, segundo Thiollent (1986, p. 14),

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Tendo como base esses ideais, a pesquisa-ação leva em consideração a descrição de situações concretas por meio de observações e ações em determinados meios sociais, mas sem desprezar a pesquisa teórica, dando-lhe, também, um importante sentido diante a pesquisa. Assim, os sujeitos envolvidos constituem um grupo com metas e objetivos comuns, estando interessados no problema inserido no contexto.

No que se refere à coleta de dados, utilizamos a observação participante por meio de registro em diário de campo. De acordo com Flick (2009), é a partir da observação participante que poderemos descobrir como efetivamente ocorre determinado fenômeno/ação. Já o diário de campo, tal técnica teve origem na antropologia e na sociologia, tornando-se de suma importância na coleta de dados em diversas pesquisas onde as pessoas se encontravam desenvolvendo atividades que permitissem analisar a realidade social. A definição de observação participante e o registro por meio de um diário de campo possuem diferentes linhas de abordagem, mas, nesta pesquisa, adotamos a definição de Becker (1994), segundo a qual o/a pesquisador/a coleta os dados e as informações participando do grupo no qual está pesquisando e observando as pessoas, intervindo quando necessário e registrando no diário de campo.

Registámos neste diário como foi a participação dos/as estudantes envolvidos nesta pesquisa. Destacamos a acolhida que esses indivíduos com deficiência receberam, as discussões apresentadas por eles durante as aulas, a interação social entre eles, demais alunos/as, professores/as e outros aspectos que nos façam pensar a respeito da inclusão deste público no ensino superior.

O projeto de extensão, intitulado “Educação inclusiva e vivência universitária: uma proposta para estudantes com deficiência intelectual e/ou autismo”, tem como objetivo principal oportunizar uma vivência no ensino superior para estudantes com DI e/ou TEA. Para participação no projeto, o/a candidato/a deveria ter DI e/ou TEA, estar cursando ou ter concluído o ensino médio.

Nesta direção, o projeto consiste em duas etapas, sendo a primeira a realização de aulas de Língua Inglesa a partir dos interesses dos/as cursistas e debates na Língua Portuguesa sobre temas como: sexualidade, empreendedorismo, autogestão, habilidades sociais, entre outras. Vale destacar que os/as cursistas eram livres para participar ou não das aulas e, caso algum/a aluno/a desejasse sair, ele/a tinha liberdade para tal.

Já a segunda etapa é a construção de uma disciplina eletiva para alunos/as do curso de Pedagogia e demais licenciaturas da UERJ junto com os/as cursistas do projeto, de forma que poderão estudar juntos/as uma disciplina do curso de formação de professores/as. Mesmo que os/as estudantes do curso de extensão não estejam matriculados/as no ensino superior, ou seja, em um curso de graduação desta universidade, poderão ter a experiência universitária de cursar uma disciplina da grade curricular.

Entretanto, para a presente pesquisa analisaremos apenas a primeira fase, que aconteceu no período de setembro a dezembro de 2019, uma vez por semana no período da tarde. A segunda

etapa, que aconteceria no primeiro semestre de 2020, não aconteceu devido à pandemia da Covid-19. Após a divulgação do projeto de extensão nas redes sociais, a inscrição para ingresso desses/as alunos se deu por meio de *e-mail*, onde foram especificados como seria o desenvolvimento do projeto e para qual público se direcionava. Por ser um projeto de extensão, não há necessidade de aprovação no vestibular e nem o preenchimento das cotas destinadas a esse público, visto que não estarão matriculados/as em curso de graduação. Foram feitas 18 inscrições, mas apenas 11 alunos/as com DI e/ou TEA participaram do curso efetivamente até o final e os/as outros/as sete alunos/as que não participaram do projeto de extensão não informaram o motivo.

E, para este artigo, optamos por realizar um recorte da pesquisa, no qual analisaremos a participação de apenas três alunos, pois assim poderemos entender melhor as interações entre eles e durante o curso, sendo estes: Participante A – 26 anos de idade, diagnosticado com DI/Síndrome de Noonan (SN)², ensino médio completo e possui experiência no âmbito laboral; Participante B – 20 anos de idade, diagnosticado com TEA, ensino médio completo e estudante do curso de Jogos Digitais em uma faculdade privada; Participante C – 20 anos de idade, diagnosticado com TEA, ensino médio completo e tem interesse em meios de transporte, principalmente trem e metrô. É importante frisar que os diagnósticos foram informados pelas famílias.

Discutindo vivências no espaço universitário de sujeitos com DI e TEA

Como já informado, os encontros eram divididos em dois momentos, o ensino da língua inglesa por meio de músicas escolhidas pelos/as cursistas, já as demais atividades foram voltadas para o ingresso na universidade e cursos técnicos, sexualidade, autogestão, socialização, empreendedorismo, convívio social, reconhecimento dos espaços da UERJ, entre outras. Os espaços utilizados para o desenvolvimento dos encontros foram as salas de aula, restaurante universitário, cantinas, biblioteca, centro cultural, auditório e demais ambientes da UERJ. Os/as alunos/as participaram de eventos desenvolvidos na própria universidade e, como encerramento desta primeira parte, eles/as, juntamente com os/as professores/as, organizaram o “VI Café Inclusivo: inclusão na escola e na universidade – histórias reais”. O Café Inclusivo é um projeto voltado para a formação continuada docente, a partir de encontros dialógicos sobre temas na área da educação inclusiva (Ribeiro et al., 2019; Silva et al., 2019). Os/as alunos/as do projeto organizaram, trabalharam e palestraram no evento.

² Malaquias et al. (2008, p. 800) conceituam a Síndrome de Noonan (SN) como “uma síndrome genética comum que constitui importante diagnóstico diferencial em pacientes com baixa estatura, atraso puberal ou criptorquidida. A SN apresenta grande variabilidade fenotípica e é caracterizada principalmente por dismorfismo facial, cardiopatia congênita e baixa estatura”.

No primeiro dia, todos/as os/as alunos/as se apresentaram e contaram um pouco sobre suas vidas, citando onde estudaram ou estudam, o que gostam de fazer, o que pensam sobre a universidade, entre outras questões. Logo após, todos/as foram conhecer alguns espaços da UERJ, como a sala do Programa de Pós-Graduação em Educação, a sala da Direção da Faculdade de Educação, a biblioteca, a livraria, entre outros.

O estudante A relatou que foi ex-aluno de um colégio da rede federal e que estagiou na reitoria da instituição, apresentou-se bem solícito, simpático e animado por estar fazendo parte do curso de extensão. Já o estudante B, atento a todas as informações, mas com poucas palavras e sem muita conversa, disse que cursava jogos digitais em uma faculdade privada, junto com seu amigo. Além disso, destacou que não possui suporte especializado para acompanhar as aulas, e as provas são feitas de forma *online* e mediadas em certos momentos pela família. Por fim, o estudante C apresentou-se muito inteligente, educado e animado com sua participação no projeto. Conversou bastante, riu, contou piadas e disse que gostou muito das atividades do primeiro dia. Não demonstrou muita vontade de ingressar no ensino superior e sim de trabalhar em empresas de ônibus, carros, trens e metrô. Entretanto, mesmo sem ter, nesse primeiro momento, vontade de fazer faculdade, o fato de experimentar situações universitárias é importante para o desenvolvimento de habilidades para a vida adulta e independente e, no futuro, talvez ele possa mudar de ideia.

Em outro encontro, estava acontecendo um evento chamado “29.^a UERJ Sem Muros”, no qual os/as discentes e professores/as da universidade apresentam os seus projetos de pesquisa. O interessante desse evento é que podemos conhecer projetos de toda a universidade e a metodologia utilizada neste estudo – pesquisa-ação – nos possibilita flexibilidade nas ações. Com isso, os/as alunos/as do projeto foram conhecer os trabalhos em exposição e uma das atividades foi a apresentação de cachorros da guarda municipal do Rio de Janeiro, parceria de um trabalho de terapia animal assistida. No grupo havia alunos/as com medo de cachorro, mas que conseguiram se aproximar e inclusive acariciá-los; nesse momento, um estudante com TEA falou “hoje eu superei o meu medo, consegui passar a mão no cachorro, já valeu a pena!”. Logo após, foram para o centro cultural para participarem de uma exposição de química realizada por estudantes de licenciatura, no qual fizeram batom e participaram de outras experiências.

Em outro dia de encontro, reservamos para abordar questões a respeito da sexualidade. A professora convidada discutiu a temática a partir do jogo pedagógico “Sexualidade nas trilhas da inclusão” que, conforme Chagas (2017, p. 101) bem descreve:

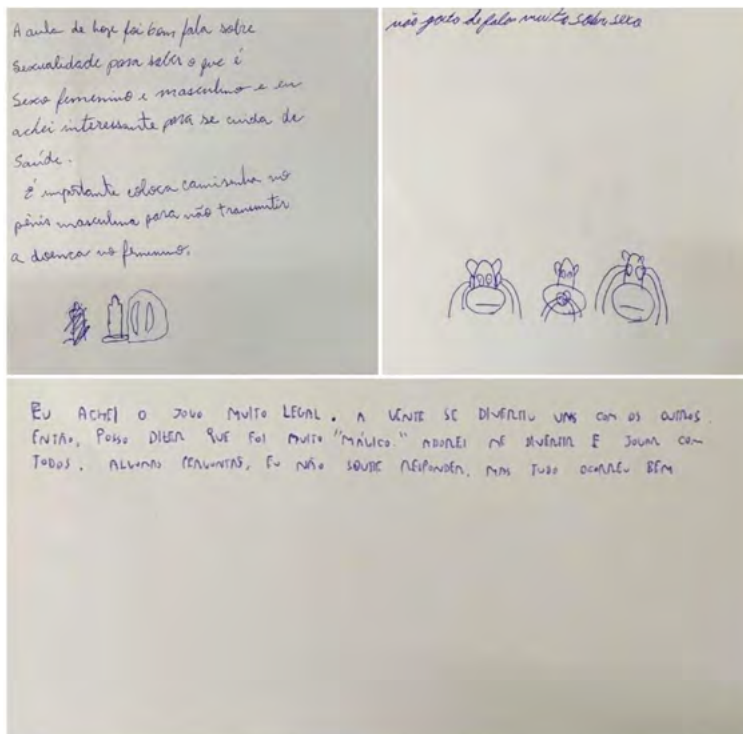
Traz como proposta principal a interação e o aprendizado sobre temas ligados à sexualidade. É formado por um tabuleiro em que se observa uma trilha com figuras (*emotion*) e números; peões; dado e 70 cartas com conteúdo sobre o tema e contendo no verso figuras encontradas no tabuleiro. Composto ainda por um manual que, como um guia prático, traz explicações sobre o funcionamento do jogo. A interação entre os participantes é necessá-

ria durante todo o transcorrer da partida, sendo necessário destacar que uma grande parcela de pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual apresenta dificuldade com a leitura (alguns não alfabetizados). A proposta interativa também aqui se fortalece, uma vez que muitas estratégias podem ser adotadas, objetivando não tornar este fato um impedimento à participação dos sujeitos. Os *emotions* se configuraram como fator de inclusão aos que não lêem, com uso de linguagem não-verbal.

Durante a realização do jogo, os/as jovens discutiram assuntos relacionados à sexualidade e, no final, registraram em uma folha branca o que acharam deste momento, conforme mostram as imagens abaixo.

Figura 1

Registro dos estudantes sobre a atividade, estudantes A, B, C, respectivamente



Fonte: Acervo pessoal dos/as autores/as (2019)

O estudante A participou ativamente da atividade, lendo as perguntas, respondendo-as e demonstrando interesse em saber mais coisas a respeito do assunto. Já o estudante B alegou não gostar de falar sobre esse assunto, mas nem por isso deixou de participar da atividade pro-

posta. Ele leu as perguntas, jogou o dado várias vezes e trouxe suas observações na folha em forma de desenho. Conversar sobre sexualidade é um tabu para muitas famílias e B é um rapaz muito tímido, mas com muitas dúvidas sobre o assunto e, mesmo participando de longe, se mostrou interessado e atento às atividades. Sendo assim, percebemos o quanto é preciso desmistificar isso para as famílias. O estudante C também participou ativamente e relatou em seu registro “que nem tudo ocorreu bem” pelo fato de não conseguir responder todas as perguntas sobre os assuntos relacionados com a temática. Entretanto, em momento algum deixou de demonstrar interesse pelo assunto. Além disso, destacou que foi um momento “mágico”, pois pôde aprender mais sobre o assunto jogando com todos e se divertindo.

Apesar de os/as jovens apresentarem dificuldades no assunto, acreditamos que é fundamental possibilitarmos momentos para essas discussões, visto que não foram trabalhados na escola e/ou família. Estes espaços de reflexão, autoconhecimento e debate são essenciais para o desenvolvimento de habilidades de autogestão e vida adulta, o que facilitará um possível ingresso no ensino superior. Com a segunda etapa deste projeto, na qual serão realizadas aulas inclusivas com demais estudantes da universidade, as habilidades sociais, emocionais, afetivas, relacionais, entre outras, serão importantes. Acreditamos que o ensino superior, como a escola, é mais do que ensino de conteúdos acadêmicos, mas a construção de *networking*, amizades, namoros e habilidades para o mercado de trabalho, por isso esses momentos são necessários para fomentar conversas de seu interesse. Desta forma, por meio da proposta do projeto, os assuntos eram escolhidos por meio de conversas com eles/as no intervalo e até mesmo durante as aulas.

Conforme salientam Maia e Ribeiro (2009, p. 9):

A sexualidade é inerente a todos nós e a maneira como a compreendemos é construída historicamente a partir de nossa educação sexual e da influência da cultura e da sociedade; portanto, é preciso compreender nossa história considerando as questões do desenvolvimento humano e as questões [socioculturais], pois os valores, as práticas e as concepções acerca de sexo e sexualidade são diferentes de época para época e de povo para povo.

O tema sexualidade, para pessoas com deficiência, em especial com DI e TEA, ainda é marcado por preconceitos e estigmas, evidenciando uma grande lacuna nas propostas curriculares ofertadas a esses/as educandos/as. Porém, estudos como o de Chagas (2017) destacam que a pessoa com deficiência tem sua sexualidade como qualquer outro indivíduo e que mitos e tabus também se fazem presentes a esse público. Vale destacar que, além do jogo, tivemos a participação de uma palestrante com DI que conversou sobre sexo, namoro e experiências, e essa abordagem foi fundamental pois fez com que os/as alunos/as se sentissem mais à vontade para discutir a temática.

Portanto, abordar a temática da sexualidade, por meio de jogos e pela percepção dos próprios sujeitos com deficiência, é de suma importância para qualquer pessoa, pois muitos/as des-

conhecem o próprio corpo, não criam uma identidade própria, apresentam incertezas, entre outras questões que fazem dessa temática interessante para ser trabalhada, principalmente com as pessoas com deficiência.

Seguindo com os encontros do projeto de vivência universitária, desta vez realizamos uma dinâmica em grupo sobre as possibilidades dialógicas que estão presentes em nosso dia a dia. A professora responsável pela mediação da conversa levantou questões pertinentes quanto às habilidades sociais, assertividade, empatia, cordialidade e sobre a postura que devemos apresentar em determinados ambientes e momentos do nosso cotidiano.

Muitas foram as contribuições dos/as alunos/as, o estudante A destacou aspectos relevantes sobre como ele cumprimenta as pessoas que conhece e não conhece, que sempre tenta aprender sobre qual o momento certo para negar ou aceitar algo diante a uma conversa com outra pessoa e a importância de ser cordial com o outro. O estudante B contribuiu para a parte da dinâmica trazendo a necessidade de cedermos os lugares nos transportes públicos para as pessoas determinadas por lei e a empatia que devemos ter com o próximo. Trouxe indagações a respeito do porquê incluir os/as autistas na lei de acessibilidade, sendo esta questão debatida em conjunto e esclarecida em sala de aula. Já o estudante C se apresentou bem interativo, demonstrando o quanto é cordial e educado em diversas situações do dia a dia. Além disso, salientou que quando apresenta dúvida de como se comportar em determinado ambiente/local, ele evita conversar e fica observando as pessoas ao seu redor, e que isso, em certos momentos, acaba deixando-o instável/nervoso diante da situação.

Neste mesmo dia, logo após a conversa sobre as questões que envolvem comportamentos e diálogos, tivemos uma palestra sobre empreendedorismo com um rapaz com DI. O mesmo apresentou sua trajetória de vida até alcançar a inserção no mercado de trabalho por meio da criação de uma empresa de artesanato. Cabe destacar que o próprio confecciona os materiais e os comercializa pela internet e em feiras, tendo apenas o auxílio da mãe para as questões de venda e para manuseio do dinheiro.

Quanto à palestra, o estudante A não debateu tanto, apenas observou atentamente a fala do palestrante, até porque sua perspectiva de vida profissional já estava caminhando bem, pois possuía experiências em estágios, contratos temporários em empresas e está em busca de um novo emprego. O estudante B trouxe diversas indagações ao empreendedor. A todo o momento queria saber como o mesmo chegou a esse patamar, a ponto de confeccionar e comercializar o seu próprio produto. O aluno destacou que a forma de trabalho apresentada acaba sendo uma terapia, uma ocupação e uma forma de inclusão social e laboral. E que um dos seus objetivos após finalizar o curso de graduação que está fazendo será escrever livros e criar pequenos conteúdos audiovisuais, tendo assim o seu próprio negócio. Já o estudante C se manteve concentrado e bem atento quanto às falas do palestrante, não apresentando dúvidas. Quando o per-

guntaram sobre o que tinha achado da palestra, o aluno disse que foi “inspirador e desafiador”, destacando a força e determinação do profissional em criar e empreender o seu próprio produto e que ele não tem essa intenção para a sua vida, pois pretende trabalhar em empresas de trens, metrô e ônibus, ou até mesmo fazer um curso de graduação em Geografia. Aqui o estudante C demonstrou interesse em cursar uma faculdade, o que é uma mudança em relação ao início do projeto, no qual informou que não queria entrar para o ensino superior.

Portanto, nota-se a importância de abordarmos assuntos como esses, pois como os/as alunos/as do nosso curso buscam novas perspectivas de inserção em uma universidade e/ou mercado de trabalho, devem saber como agir e se comportar nesses espaços. A presença e a fala do empreendedor serviram de encorajamento e exemplo de superação para estes/as que possuem sonhos, mas apresentam medos devido ao preconceito, a falta de oportunidades, entre outras práticas excludentes.

Em meio aos encontros do curso, algumas aulas de Inglês eram ministradas e uma delas merece destaque devido à abordagem da mesma e aos relatos dos/as discentes. O professor trabalhou a música “*We are the champions*” da banda *Queen* e problematizou com os alunos a letra da música e fez diversas indagações.

O estudante A destacou que o momento em sua vida que o fez um “campeão”, como a música fala, foi quando ele conseguiu superar todas as adversidades relacionadas a sua deficiência. O estudante B não conseguiu se concentrar bem na proposta da atividade, pois tem dificuldade em entender metáforas, portanto foi preciso explicar o contexto e as significações da música. Entretanto, devido à temática abordar músicas, o mesmo destacou a vontade de ser escritor, criar livros com imagens e trilhas sonoras, tudo feito por ele. Nessa direção, conversamos com ele, pois como cursa jogos digitais, ele pode utilizar os conhecimentos desse curso para desenvolver ações na área que deseja. Esses encaminhamentos serão retomados em 2021 na continuação do projeto. Já o estudante C demonstrou grande familiaridade com o inglês e com a música escolhida pelo professor, traduzindo-a quase toda. O aluno escolheu novas músicas para o próximo encontro e interagiu na dinâmica criada durante a aula, além de demonstrar o seu gosto por músicas internacionais.

Diante dos diversos momentos interessantes e marcantes nessa trajetória do curso de vivência universitária para jovens e adultos com DI e/ou TEA, estes mencionados anteriormente foram alguns encontros que mereceram destaques. Pensando em um fechamento para a primeira parte do curso, os/as alunos/as ficaram responsáveis por organizar o “VI Café Inclusivo”, onde cada um/a teria uma função específica no dia do evento.

Após alguns ensaios e a finalização da organização, o evento aconteceu no dia 3 de dezembro de 2019 e foi incrível, pois presenciamos os/as alunos/as do curso mediando as mesas com as palestras, recepcionando os/as convidados/as, palestrando e cantando, assim, superando

todas as expectativas. O evento também foi marcado pelas contribuições de algumas mães dos/as alunos/as, compondo a mesa final sobre suas percepções do projeto e do percurso formativo de seus/suas filhos/as.

Portanto, incluir essas pessoas nos diferentes espaços, seja ele no mercado de trabalho, na universidade, na escola, na família, entre outros lugares, exige um movimento de adequação que perpassa pelos direitos que esse público tem.

A conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência é um caminho de mão dupla, em que também a comunidade universitária deve ser alvo, em prol dos direitos das pessoas com deficiência. Isso faz com que haja uma maior reflexão sobre atitudes como superproteção à pessoa com deficiência, segregação e/ou invisibilidade no ambiente acadêmico. A universidade deve funcionar, então, como um lugar em que a aprendizagem envolva processos culturais, modos diferentes de elaboração, de modo a reverter valores como medo, pena, proteção exacerbada, submissão e outros mecanismos sociais... (Dantas, 2018, p. 536)

A título de conclusão

“A aprendizagem acontece numa troca de experiências, deve ser permeada de afeto, de ambos, professor/aluno, aluno/professor, entre outros. (...) sem afetos nada parece bom aos olhos de quem vai à procura de aprender” (Sousa, 2018, p. 1).

Trazemos nesta seção final essa frase pois esta se torna a materialização de como foram todos os encontros e trabalhos desenvolvidos ao longo do curso. Adquirimos muitas experiências, ensinamos, aprendemos, construímos laços, entre outras coisas que sempre perpassavam pela experiência do afeto, nos fazendo tecer redes de relações que são importantes nesses processos.

Ao finalizar esta primeira parte do projeto de extensão, percebemos que muitas impressões boas foram deixadas pelos/as alunos/as que participaram e o quanto os/as mesmos/as ensinaram algo aos/as professores/as, destacando uma troca mútua. As ações realizadas partiram do intuito de fazer com que aqueles/as pudessem vivenciar os diferentes espaços na UERJ e desenvolvessem habilidades que os/as incentivassem a realizar seus sonhos, mas cabe destacar que a vivência também foi dos/as docentes presentes. A cada encontro semanal, eram trabalhadas novas histórias de vida e novas situações que nos tornavam ainda mais humanos.

Os/as alunos/as, pais e responsáveis perceberam a efetividade do curso, elogiando a equipe, as atividades desenvolvidas, a estruturação da ideia de um futuro acadêmico ou profissional para os/as alunos/as e, principalmente, a sequência deste projeto para o próximo ano. Os/as mesmos/as também reconheceram as dificuldades diante a todo esse processo e destacaram a falta de políticas públicas voltadas para a inserção e permanência das pessoas com deficiência, desde a educação básica até ao ensino superior e mercado de trabalho, a importância da mudança

de olhar da sociedade para com este público, a necessidade da acessibilidade, entre outras questões pertinentes para serem analisadas.

Infelizmente, com a pandemia da Covid-19 instaurada no início de 2020 e com a obrigatoriedade do distanciamento social, não foi possível a continuidade do projeto. Todavia, retornaremos em 2021 com um novo formato e com adequações para a realidade pandêmica que estamos vivendo. Com isso, a maioria das atividades realizadas por esses/as alunos/as foram encerradas/paradas, sem avanços nas ações de ingresso na universidade e/ou mercado de trabalho, ou seja, os planos foram paralisados, como os de muitas pessoas, não somente deles/as.

Kelley e Westiling (2019) apontam que os/as jovens com deficiência que vivenciam diferentes experiências de vida com sua família e amigos têm mais probabilidade de sucesso na universidade e que ingressar em um curso no ensino superior representa uma oportunidade significativa no seu itinerário formativo, trazendo benefícios para sua vida adulta. Com isso, esse projeto de extensão tem como proposta proporcionar vivência universitária para jovens que talvez não consigam ingressar em uma faculdade, seja por não ter condições acadêmicas para ser aprovado no vestibular, devido à sua escolarização deficitária, seja por desejar outro caminho no seu momento pós-escola. Contudo, eles/as poderão experimentar situações universitárias e agregar no seu percurso formativo aprendizados que auxiliarão nas próximas etapas de sua vida.

Certamente os avanços foram muitos quando tratamos da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior e esse curso nos faz refletir sobre tal temática. As políticas implementadas não dão conta e, a todo o instante, novos programas são fundados com a intenção de melhorar o atendimento a este público. Se voltarmos poucos anos no tempo, as pessoas com deficiência eram segregadas em instituições especiais, mas atualmente elas estão chegando às universidades e os números do Censo da Educação Superior (INEP, 2019) destacam que a tendência é aumentar ainda mais.

Portanto, é de suma importância repensar nossas práticas, nossos olhares e nossas ações. Frente a uma universidade do século XXI, precisamos romper com o paradigma de uma instituição de ensino tradicional, e a proposta de criação do projeto de extensão voltado para um grupo considerado vulnerável diante das questões educacionais e sociais torna-se uma maneira de romper os muros desse espaço, no sentido de construir e auxiliar na legitimação de novas identidades.

***Agradecimentos:** Agradecemos ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (processo nº 13241/2020-6) pela bolsa que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa e a redação do presente trabalho.*

Referências bibliográficas

- Altbach, Philip (2009). Os papéis complexos das universidades no período de globalização. In Global University Network of Innovation (Ed.), *Educação superior em tempos de transformação: Novas dinâmicas para a responsabilidade social* (pp. 31-36). Edipucrs.
- Antunes, Katuscia V. (2012). *História de vida de alunos com deficiência intelectual: Percurso escolar e a constituição do sujeito* [Tese de doutoramento]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. http://www.bdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5280
- Becker, Howard (1994). *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Hucitec.
- Calderón, Adolfo I. (2006). Responsabilidade social universitária: Contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. *Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior*, 36, 7-22. <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Estudos36.pdf>
- Castro, Bianca, Amaral, Shirlena, & Silva, Gabriela (2017). A política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: A legislação em questão. *O Social em Questão*, 20(37), 55-77. <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=513&sid=52>
- Chagas, Patrícia M. L. (2017). *Sexualidade e a pessoa com deficiência intelectual: Proposição do tema nas escolas* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal Fluminense. <http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-PatriciaMonteiroLimaChagas-22.pdf>
- Chauí, Marilena (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 2(24), 5-15. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>
- Dantas, Dulciana C. L. (2013). Estudante com deficiência intelectual no ensino superior: Entre utopia e a realidade. In Francisco Ricardo Lins (Ed.), *Inclusão no ensino superior: Docência e necessidades educacionais especiais* (pp. 155-164). Edufrn.
- Dantas, Taísa C. (2018). Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: Um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. *Revista Educação Especial*, 31(62), 525-538. <https://doi.org/10.22476/revcted.v1i2.55>
- Flick, Uwe (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Georgen, Pedro (2006). Universidade e compromisso social. In Dilvo Ristoff & Palmira Sevegnan (Eds.), *Educação superior em debate: Universidade e compromisso social* (pp. 65-95). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2019). *Censo da educação superior 2018: Notas estatísticas*. Ministério da Educação do Brasil. http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf
- Juliatto, Clemente I. (2004). Universidade e solidariedade social: Pegadas na areia global. In Reinholdo Aloysio Ullmann (Ed.), *Sei em quem confiei: Festschrift em homenagem a Norberto Francisco Rauch* (pp. 9-28). Edipucrs.
- Kelley, Kelly R., & Westling, David L. (2019). *Teaching, including, and supporting college students with intellectual disabilities*. Routledge.
- Lieberman, Laurence M. (2003). Preservar a educação especial... Para aqueles que dela necessitam. In Luís de Miranda Correia (Ed.), *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 89-108). Porto Editora.

- Macedo, Arthur R. (2005). O papel social da universidade. *Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior*, 34, 7-12. <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Estudos34.pdf>
- Magalhães, Rita de Cássia B. P. (2013). Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: Reflexões sobre a docência universitária. In Francisco Ricardo Lins (Ed.), *Inclusão no ensino superior: Docência e necessidades educacionais especiais* (pp. 45-56). Edufrn.
- Maia, Ana Claudia B., & Ribeiro, Paulo R. M. (2009). *Orientação sexual e síndrome de Down: Esclarecimentos para educadores*. Joarte Gráfica e Unesp.
- Malaquias, Alessandra C., Ferreira, Lize V., Souza, Sílvia C., Arnhold, Ivo J. P., Mendonça, Berenice B., & Jorge, Alexander A. L. (2008). Síndrome de Noonan: Do fenótipo à terapêutica com hormônio de crescimento. *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabologia*, 52(5), 800-808. <https://doi.org/10.1590/S0004-27302008000500012>
- Mascaro, Cristina A. C. (2017). *O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: Um estudo de caso* [Tese de doutoramento]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/04/Cristina_Tese.pdf
- Oliveira, João F. (2013). Acesso à educação superior no Brasil: Entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In José Vieira de Sousa (Ed.), *Educação superior: Cenários, impasses e propostas* (pp. 1-27). Autores Associados.
- Reis, Joab G. (2019). *Vozes dos “rios” da Amazônia: História de vida de estudantes no ensino superior com deficiência* [Tese de Doutorado]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Ribeiro, Hellen C., Silva, Priscylla P., & Redig, Annie G. (2019). Inclusão escolar e os desafios para formação dos profissionais: Perfil dos participantes do café inclusivo. *Anais do X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Liberdade acadêmica, produção e circulação de conhecimentos*, 1-5. <http://www.seminarioredes.com.br/xredes/adm/trabalhos/diagramados/TR365.pdf>
- Ribeiro, Raimunda C., & Magalhães, Antônio M. (2014). Política de responsabilidade social na universidade: Conceitos e desafios. *Educação, Sociedade & Culturas*, 42, 133-156.
- Silva, Gabrielle S., Ribeiro, Hellen C., & Redig, Annie G. (2019, julho). Café inclusivo: Formação continuada docente na perspectiva da educação inclusiva. *Anais do X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Liberdade acadêmica, produção e circulação de conhecimentos*, 1-5. <http://www.seminarioredes.com.br/xredes/adm/trabalhos/diagramados/TR390.pdf>
- Sobrinho, José D. (2018). Responsabilidade social da universidade em questão. *Avaliação*, 23(3), 586-589. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000300001>
- Sousa, Léa B. (2018). A influência da afetividade na aprendizagem significativa: Uma abordagem na educação infantil. *Afluente: Revista de Letras e Linguística*, 3(7), 77-93. <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/9148>
- Thiollent, Michel (1986). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.
- Valle, Jan W., & Connor, David J. (2014). *Ressignificando a deficiência: Da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Editora Amgh.
- Zabalza, Miguel (2004). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Artmed.

Legislação Brasileira

- Lei n.º 3.524, de 28 de dezembro de 2000.* Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00>
- Lei n.º 3.708, de 09 de novembro de 2001.* Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01>
- Lei n.º 4.151, de 04 de setembro de 2003.* Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas Universidades Públicas Estaduais e dá outras providências. <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90604/lei-4151-03>
- Lei n.º 5.074, de 17 de julho de 2007.* Altera a Lei Estadual n.º 4151, de 04 de setembro de 2003. <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/87904/lei-5074-07>
- Lei n.º 5.346, de 11 de dezembro de 2008.* Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências. <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/87636/lei-5346-08>
- Lei n.º 8.121, de 27 de setembro de 2018.* Dispõe sobre a prorrogação da vigência da Lei 5.346, de 11 de dezembro de 2008, e dá outras providências. <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/631695882/lei-8121-18-rio-de-janeiro-rj>

