



É DESEJÁVEL? SIM! É POSSÍVEL? SIM! INCLUSÃO DE JOVENS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NO ENSINO SUPERIOR

Marisa Maia Machado (CIDTFF, Universidade de Aveiro); Paula Santos (CIDTFF, Universidade de Aveiro); Marilyn Espe-Sherwindt (Ken State University)

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019, com a referência SFRH/BD/129698/2017.

RESUMO

Após a conclusão da escolaridade obrigatória, tal como acontece com os seus pares, há jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), com limitações ao nível do funcionamento intelectual e do Comportamento Adaptativo, que desejam continuar a sua formação académica.

Apesar do aumento das iniciativas de inclusão curricular no Ensino Superior (ES) para pessoas com DID, ao nível internacional, constata-se que, em Portugal, é ainda um processo relativamente recente.

O presente estudo, enquadrado no Projeto INclUA, alinha-se com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas - Educação de Qualidade e Reduzir as Desigualdades -, realçando a importância central da educação e formação, no sentido de procurar inverter atrasos e evitar exclusões, com impactos diretos no bem-estar e promovendo a aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas.

A sua finalidade é compreender o processo de inclusão de uma jovem adulta com DID em contexto universitário, a partir das vozes das docentes de uma unidade curricular da oferta educativa regular universitária, que a mesma frequentou plenamente durante um semestre. Assim, objetiva-se conhecer as perceções de docentes universitárias sobre a participação de uma jovem com DID nas aulas da UC regular de um curso de licenciatura por que eram responsáveis, durante um semestre letivo, identificando fatores facilitadores do processo de inclusão.

O presente estudo insere-se numa investigação mais ampla, em curso. Para a recolha de dados recorreu-se à entrevista semiestruturada.

Os resultados preliminares obtidos a partir dos dados gerados sugerem que, com suportes e as metodologias pedagógicas apropriadas, é desejável, desejada e possível a inclusão de jovens com DID em UC da oferta educativa regular do ES.



Palavras-chave: Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, Ensino Superior, Inclusão, Projeto INclUA.

ABSTRACT

Upon completion of high education, as well as their peers, there are young people with Intellectual and Developmental Disabilities (IDD), with limitations in intellectual functioning and Adaptive Behavior, who wish to continue their academic education.

Despite the increase of inclusive curricular initiatives in Higher Education (HE) for people with IDD at the international level, it is clear that in Portugal it is still a relatively recent process.

This study, framed in the INclUA Project, aligns with the United Nations Sustainable Development Goals - Quality Education and Reducing Inequalities - highlighting the central importance of education and training in seeking to reverse delays and avoid exclusion with direct impacts on well-being and promoting lifelong learning for all people.

The purpose of this study is to understand the process of inclusion of a young adult with IDD in a university context, based on the voices of the teachers responsible for a curricular unit (CU) she attained, within the regular HE Institution offer. Thus, it aims to identify the perceptions of the responsible HE teachers, about the participation of a young woman with IDD in the classes of a regular CU of a bachelor degree course, during a semester, identifying facilitating factors faced within the inclusion process.

This study is part of a broader ongoing investigation. For data collection, a semi-structured interview was used.

Preliminary results obtained from the generated data suggest that, with appropriate support and pedagogical methodologies, it is desirable, desired and possible to include young people with IDD in curricular units of the HE Institution regular offer.

Keywords: Intellectual and Developmental Disabilities, Higher Education, Inclusion, INclUA Project.

Introdução

Os jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) são os que têm maior dificuldade em obter e manter um emprego (Fernandes & Lima-Rodrigues, 2016), o que tem levado ao seu isolamento social (Ragageles, 2012). No entanto, após a conclusão da escolaridade obrigatória, tal como acontece com os seus pares, há jovens com DID que desejam continuar a sua formação académica (Dias, 2014).

Apesar da existência de um significativo número de programas no Ensino Superior (ES) para estudantes com DID a nível internacional, é ainda um processo recente em Portugal. As oportunidades para jovens com DID no ES estão, ainda, em vias de serem



alcançadas; contudo, as “iniciativas inclusivas, facilitadoras do acesso e da frequência de todos os estudantes ao ensino superior, devem ser apoiadas” (CNE, 2017, p. 7).

O reconhecimento da importância do ES para jovens com DID, uma população que, tradicionalmente, foi excluída devido aos requisitos de admissão, influenciou o desenvolvimento de um projeto-piloto com enfoque na inclusão de jovens adultos com DID em contexto universitário. A fim de compreender como decorreu este processo de inclusão, a equipa de investigação do Projeto INclUA, procedeu à recolha das perceções dos jovens e suas famílias, bem como da comunidade académica. Assim, este estudo relata as vozes das docentes de uma UC da oferta educativa regular universitária sobre a participação plena, ao longo de um semestre letivo, de uma jovem com DID.

1. Ensino Superior Inclusivo para jovens com DID

As DID são caracterizadas por limitações significativas ao nível do Funcionamento Intelectual e do Comportamento Adaptativo (Schalock et al., 2010). As limitações dos indivíduos geralmente coexistem com pontos fortes, pelo que o nível de vida de uma pessoa melhorará se forem fornecidos os apoios apropriados (AAIDD, 2018).

Quando os estudantes com DID e as suas famílias consideram o que vai acontecer após a conclusão da escolaridade obrigatória, a possibilidade de ir para o ES, geralmente, não é perspectivada ou promovida como uma opção. No entanto, esta situação precisa de se transformar, pois o reconhecimento do papel preeminente que o ES pode desempenhar na vida dos estudantes sem DID é tão pertinente como na dos jovens com DID.

Participar e aprender num ambiente de elevadas expectativas, ou seja, no ES, contribui para o desenvolvimento de competências necessárias para uma vida adulta independente e bem-sucedida (Hart, Grigal, & Weir, 2010). Ser independente não significa fazermos tudo sozinhos, mas sim ter escolha e controlo sobre tudo aquilo que nos diz respeito, o que é aplicável quer em casa, na comunidade como também no acesso ao ES.

Apesar de as Instituições de Ensino Superior (IES), em Portugal, se encontrarem a aumentar, progressivamente, as linhas de ação para possibilitar o acesso e a frequência de estudantes com deficiência, no entanto, a extensão dessas medidas ao grupo de jovens com DID ainda está em vias de ser alcançada. Contudo, o ES deve constituir-se como um modelo de referência para a comunidade, ou seja, ser um espaço que corporize políticas e práticas efetivas de equidade, na premissa de que, sendo todos diferentes, todos devemos ter a oportunidade de criar e realizar o nosso próprio projeto educativo, formativo e profissional (Álvarez Pérez, 2012), junto de pares da mesma faixa etária. Os estudantes devem ser vistos como inerentemente *iguais*, não nas suas capacidades (a diversidade de capacidades é algo que todos partilhamos, e que precisamente nos enriquece, enquanto coletivo), mas, sim, na essência da sua personalidade, ou seja, no seu desejo de aprender, pertencer e ter sucesso. Nenhum



estudante deve ser excluído com base na natureza da sua deficiência (Hughson, Moodie & Uditsky, 2005).

A inclusão enquanto abordagem educativa tem como princípio primordial, o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem e reafirmado na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, assinada e ratificada em 2009 por Portugal. Portanto, a inclusão tem de abranger todos os elementos da sociedade, sem olhar aos diferentes cenários em que se movem ou a que estão confinados (Armstrong, 2014), pelo que importa que “os professores estejam cientes que a inclusão, isto é, a interação sem discriminação entre pessoas diferentes, é um meio educacional poderoso e eficaz” (Rodrigues, 2014, p. 98).

Uma vez que, estudantes com DID estavam a ser incluídos nas aulas regulares do Ensino Secundário, participando na comunidade educativa junto com os seus pares sem deficiência, seria natural que famílias, professores e investigadores desejassem alargar essas experiências inclusivas ao contexto do ES (Neubert, Moon, Grigal, & Redd, 2001). Assim, alguns países, como os EUA e o Canadá, apresentam um historial longo relativamente a IES que permitem o acesso a estudantes com DID. Austrália, Finlândia, Espanha, Irlanda, Islândia, Chile, Israel e, mais recentemente, Portugal, são países que já apresentam IES com “portas abertas” a estes estudantes.

2. Objetivos

Em alinhamento com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas - Educação de Qualidade e Reduzir as Desigualdades -, realçando a importância central da educação e formação, no sentido de procurar inverter atrasos e evitar exclusões, com impactos diretos no bem-estar e promovendo a aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas, a finalidade do presente estudo é compreender o processo de inclusão de uma jovem adulta com DID numa Unidade Curricular (UC) da oferta educativa regular universitária, a partir das vozes das docentes responsáveis da UC.

Assim, objetiva-se conhecer as perceções das docentes universitárias sobre a participação de uma jovem com DID nas aulas de uma UC regular de um curso de licenciatura, durante um semestre letivo, identificando fatores facilitadores do processo de inclusão.

3. Metodologia

Através de um estudo de natureza qualitativa, indagámos interpretações a partir das narrativas das professoras universitárias, de modo a compreender as suas perceções face ao processo de inclusão de uma jovem adulta com DID na Unidade Curricular (UC) em que foram responsáveis (Cohen, Manion & Morrison, 2005; Coutinho, 2015).



Para a recolha de dados através das vozes das professoras, no final do semestre letivo, recorreremos à entrevista semiestruturada, por ser um instrumento apropriado para aceder e compreender as suas perspetivas, em profundidade (Coutinho, 2015).

A entrevista foi transcrita e as narrativas foram analisadas tematicamente (Creswell, 2007).

O presente estudo insere-se numa investigação mais ampla onde se encontra alocado o Projeto INclUA, em curso, no âmbito da Tese do Programa Doutoral em Educação, ramo Diversidade e Educação Especial, da Universidade de Aveiro, que procurou recolher as perspetivas dos jovens participantes e suas famílias, bem como da comunidade académica (estudantes, docentes e funcionários), sobre o processo de inclusão nas UC. A investigação em que se enquadra o presente estudo recebeu o parecer favorável do Conselho de Ética e Deontologia da Universidade de Aveiro.

Foram realizados os procedimentos para a obtenção de consentimento informado dos participantes, salvaguardando a garantia da confidencialidade e do anonimato das docentes e da jovem com DID, pelo que os seus nomes são fictícios (Professora Antónia, Professora Irene e Sara).

4. Contextualização do Projeto INclUA

Com base nos resultados de um estudo exploratório envolvendo jovens adultos com DID e suas famílias, em que auscultámos interesses, necessidades e expectativas destes jovens, procedemos ao desenvolvimento do projeto INclUA. Este projeto envolveu cinco jovens adultos com DID, nove docentes da UA, uma tutora (investigadora), duas UC da oferta educativa regular e duas UC específicas, projetadas por docentes da UA.

Os interesses e objetivos de cada participante motivaram as escolhas das UC da oferta educativa regular da UA e subsequente participação sob consentimento prévio dos docentes. Antecipadamente, foi feita uma contextualização sobre o projeto, com a disponibilização de informação sobre as DID e os respetivos participantes, aos docentes e estudantes regulares.

5. Apresentação e interpretação de dados

No que se refere à caracterização sociodemográfica das duas entrevistadas e da jovem que participou na UC, apurámos: o sexo de ambas as docentes universitárias é feminino; com idades de 59 e 39 anos, têm nacionalidade portuguesa; a jovem com DID é do sexo feminino, tem 22 anos e é portuguesa. A Didática e Tecnologia Educativa é a área científica da UC. As respetivas aulas foram calendarizadas articulando aulas presenciais com aulas de trabalho autónomo, visando viabilizar o desenvolvimento dos trabalhos de projeto. Esta foi a metodologia que estava antecipadamente prevista para a UC. Apresentam-se a seguir os dados que ilustram as vozes das docentes universitárias entrevistadas.



Considerando os elementos-chave que contribuem para a conceptualização da inclusão (UNESCO, 2005, p. 13) e as fases do seu processo (UNESCO, 2005, p. 22), nas narrativas das docentes emergiram três temas principais: (i) a **presença** da jovem com DID no contexto universitário, designadamente na turma e no grupo; (ii) a **participação** da jovem na UC; e (iii) o **progresso** que a jovem evidenciou ao longo do semestre.

(i) Presença no contexto universitário

A Aceitação da Sara

Considerando a aceitação como uma fase do processo da inclusão (UNESCO, 2005, p. 22), apesar de “a aceitação dos outros, portanto da turma” em relação à presença da Sara nas aulas ser uma preocupação no início do semestre letivo para a Professora Antónia, na verdade, “não aconteceu nada”, pois “o que viemos a ver foi exatamente o contrário” do que eram as nossas expectativas pessimistas; isto porque, “quando foi para formar os grupos, foram três que, logo, disseram: eu quero ficar” com a Sara. Assim, contrariamente ao receio da Professora Antónia “a aceitação dos outros”, realmente, “correu muito bem”, como afirmou a própria.

A Integração da Sara

Uma vez percorrida a fase da aceitação, esta facilitou claramente a integração da Sara, inerente à fase da compreensão (UNESCO, 2005, p.22) da presença da jovem na turma. Como constatamos no relato da Professora Antónia, a jovem esteve “completamente integrada”, reforçando, mais do que uma vez, que ela “esteve sempre integrada, quer na turma, quer no grupo”, e argumentou que “prova-se, se quisermos um indicador”, através do “trabalho desenvolvido e das apresentações”. Esta professora ainda reforçou que “o sentir-se em casa, estar com colegas que passaram a ser amigas, trazer os seus miminhos, ter feito os suspiros [doces], tudo isso é indicador de integração”.

A narrativa da Professora Irene vem corroborar a opinião da Professora Antónia, pois “a sensação com que” ficou, foi de que a Sara estava “perfeitamente integrada”, referindo que “não havia diferenças”, entre os estudantes regulares e ela, como jovem com DID, acrescentando que era como se não estivesse “ali um membro externo”, apesar de ser uma participante do projeto INclUA.

Uma vez que o trabalho de projeto já era a metodologia planeada para esta UC, a Professora Irene considerou “importante realçar que o próprio objetivo e a estratégia da disciplina em si, que é muito por trabalho de projeto, trabalho colaborativo”, bem como o desenvolvimento de “competências transversais”, contribuíram para que “houvesse essa boa integração no grupo, porque o trabalhar por projetos e trabalhar em equipa também permite assegurar que estes alunos são de facto integrados”. Na verdade, esta metodologia, de acordo com Mateus (2011), ao permitir “a criação de hábitos de entreatajuda, o respeito pelas diferenças individuais e ritmos de



aprendizagem”, pelas evidências constatadas nos discursos das professoras, contribuiu para a integração da Sara, quer no contexto de aula, quer no grupo de trabalho.

Os dados apresentados acima são consonantes com os resultados do estudo de O’Connor et al. (2012), visto que esta metodologia possibilitou o desenvolvimento de relações sociais entre os estudantes.

(ii) Participação na Unidade Curricular (UC)

Um trabalho de projeto constitui-se por várias etapas que vão desde a identificação e formulação de problemas, passando pela pesquisa e produção, até à apresentação e sua avaliação. A Professora Antónia salientou a participação da Sara logo desde a primeira fase do trabalho, ou seja, a identificação de um tema e subtema, contando que foi a Sara que escolheu, quer o tema, quer o título do trabalho de projeto que realizaram, em grupo, ao longo do semestre letivo.

Tendo em consideração que um projeto surge a partir dos interesses dos estudantes, a Professora Irene disse que “a temática escolhida por este grupo, teve em consideração as opiniões da Sara, daí elas terem escolhido a Educação para a Saúde”.

A organização do trabalho de projeto implica uma relação de complementaridade entre os elementos do grupo, no sentido de cada um dar o seu contributo para a resolução do problema identificado como ‘motor’ da atividade do grupo, conforme Mateus (2011). Segundo a autora, como o trabalho de projeto implica uma divisão de tarefas e um produto a apresentar ao grande grupo, a responsabilidade aumenta na medida em que cada elemento é indispensável e tem o poder que lhe é dado por esta responsabilidade social: contribuir para a realização do projeto. A narrativa da Professora Antónia evidenciou esta divisão de tarefas quando disse que a Sara tinha “tarefas para fazer, tal qual como outro colega qualquer”; convencida da sua opinião, afirma que a Sara “fez igual aos outros colegas” e “com uma excelente participação”.

O papel importante da tutoria foi evidenciado na narrativa da Professora Irene; quando questionada, ela justificou a qualidade da participação da Sara expressando “por isso é que... correu muito bem”. A relevância da tutoria universitária inclusiva também se encontra patente em várias investigações nesta área, como exemplifica o estudo de Uditsky e Hughson (2012).

Na verdade, o tutor visa prestar um apoio social e académico a fim de que o estudante com DID obtenha sucesso no processo de inclusão e aprendizagem na comunidade académica, (re)conhecendo os seus pontos fortes e fragilidades, para assim o envolver nos ambientes naturais do ES, bem como auxiliar os docentes, facilitando, por exemplo, a integração, a adaptação do currículo, o desenho das atividades, entre outras tarefas (Álvarez Pérez, 2012).

Será ainda de salientar o discurso da Professora Antónia, ao declarar que a sua “maneira de trabalhar” com a Sara não a “preocupou”, porque teve “todo o apoio” externo da



[tutora], logo “saberia” como proceder. Isto sugere a importância da tutoria em todas as fases do processo de inclusão de jovens com DID no contexto universitário.

Quando se questionou sobre a necessidade de adaptações com vista à participação da Sara, a Professora Irene respondeu, prontamente, que “verificou que não foi necessário, porque os estudantes acabaram por fazer quase o nosso, entre aspas, trabalho todo”. Esta narrativa evidencia a importância que os colegas tiveram como mentores, ao oferecem apoio nas aulas sempre que a Sara necessitava. Este dado corrobora com o estudo de Kleinert et al., (2012), que afirmam que a mentoria, isto é, o apoio académico e/ou social por parte de outros estudantes, é uma tendência crescente no ES.

(iii) Progresso evidenciado ao longo do semestre

“Na primeira aula, ela estava nervosa igual aos outros”, recorda a Professora Antónia na sua narrativa, fundamentando que “o primeiro momento é igual para todos, qualquer pessoa quando vai conhecer outros estará mais acanhada”; no entanto, “rapidamente isso foi ultrapassado e a evolução foi positiva”. Este progresso voltou a ser reforçado no seu discurso, salientando novamente que “ao longo do semestre houve evolução”.

A Professora Irene referiu que, além do “desenvolvimento da comunicação”, constatado em relação à Sara, também foram desenvolvidas “competências em todos os estudantes e na Sara também, transversais, que permitem à Sara, se calhar, estar mais adaptada no mercado de trabalho educativo”, dado que a área da UC incide na Educação. “Por isso é que a avaliação contínua e formativa foi tão importante e o conceito de trabalho por projeto” justificou a Professora Irene como contributo da evolução da Sara. No processo de inclusão da jovem, pudemos perceber que a metodologia de trabalho de projeto se constituiu um facilitador da sua inclusão, contribuindo, como referiu a Professora, “para atingir os objetivos de aprendizagem de uma forma diferente do que se fosse uma aula teórica, com enfoque na avaliação mais sumativa, o que não foi neste caso”. Podemos perceber que, além da metodologia, o tipo de avaliação também influenciou no processo de inclusão da Sara porque, segundo o relato da Professora Irene, “houve uma avaliação contínua, completamente formativa e que permitiu tanto aos colegas, como também como às docentes, ir adaptando consoante a evolução de cada grupo, adaptando o próprio processo de trabalho deles”.

A avaliação formativa, sendo contínua, incidiu no trabalho de projeto, permitindo obter informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com a possibilidade de ajustar o processo de inclusão e de aprendizagem ao longo do processo, visto que ao longo do semestre houve cinco momentos de avaliação, cujas datas foram combinadas com os estudantes. Estes momentos inseriram as apresentações na aula, correspondentes às fases da evolução do projeto.

A Professora Irene ainda referiu que a Sara “lia corretamente com a voz colocada”, como também sabia “o que tinha que dizer e porque é que dizia aquilo”. Expressou, também,



que “a comunicação oral, que é uma competência transversal tão importante de desenvolver,” que se tornou “fundamental”, na evolução revelada pela Sara ao longo das cinco apresentações”.

Os dados sugerem que é mais provável ocorrer progresso se reconhecermos que as dificuldades apresentadas pelos estudantes podem ser resultantes de vários fatores, entre os quais, as metodologias pedagógicas e o tipo de avaliação.

Para finalizar, relevamos a narrativa da Professora Irene: “penso honestamente que a experiência, pelo menos na disciplina que nós estivemos a trabalhar, vai de facto ter algum impacto” na vida da Sara e na comunidade académica.

Os dados que foram apresentados, corroborando os resultados da investigação realizada por Martín, Gasset e Gálvez (2013), fornecem argumentos que justificam a importância da inclusão no ES de jovens com DID, demonstrando que é possível concretizar experiências de inclusão destes jovens em contexto universitário.

Considerações finais

As iniciativas que estão a decorrer no ES indicam que os EUA e o Canadá são os países que apresentam um historial mais longo nesta área; todavia, em Portugal, é um processo ainda muito recente, a carecer de atenção da parte de vários agentes e do fomento do seu desenvolvimento.

A inclusão é um processo que compreende várias etapas, as quais podem variar consoante os valores socioculturais vigentes nos contextos naturais onde se encontram envolvidos os jovens com DID.

Com base nos resultados já apurados do projeto-piloto INclUA, é tempo de fomentar a transição dos jovens com DID para o contexto universitário, em Portugal.

Quanto receberam a Sara na sala de aula, quer as professoras envolvidas, quer os estudantes, aceitaram a diversidade e, assim, tomaram uma parte ativa na vida da jovem.

Neste processo de inclusão, após a fase da aceitação, a compreensão da diversidade sob a forma da integração também parece ter sido facilmente percorrida pela Sara, conforme os relatos de ambas as professoras, quando disseram que a Sara “se integrou plenamente”.

As evidências sugerem que o nível de participação demonstrado pela Sara impressionou positivamente as professoras.

O progresso da Sara ao longo do semestre foi evidenciado pelas narrativas das professoras, com destaque para o tipo de avaliação adotada, que permitiu acompanhar a evolução da jovem. Os estudantes desempenharam o papel de mentores, oferecendo apoio nas aulas sempre que a Sara necessitava, facultando partilha de sugestões e informações para a sua plena participação.



O papel da tutoria visou potenciar as capacidades da jovem e ajudá-la a superar as dificuldades que apareceram ao longo do processo de inclusão, fortalecendo um sentido de pertença.

As evidências espelhadas nas narrativas das professoras sugerem que a metodologia pedagógica utilizada na UC, designadamente o trabalho de projeto, a tutoria, a mentoria e o tipo de avaliação, foram os fatores primordiais que facilitaram o processo de inclusão e aprendizagem da Sara na UC da oferta educativa regular.

Embora a inclusão seja um processo complexo, que não é alcançado apenas pela frequência do ES, a verdade é que abre novas possibilidades para jovens com DID. De acordo com Martín, Gasset e Gálvez (2013), as IES constituem o espaço apropriado para o desenvolvimento de programas de formação orientados para a inclusão de pessoas com DID, após a conclusão da escolaridade obrigatória.

Os resultados preliminares obtidos a partir dos dados gerados sugerem que, com suportes e as metodologias pedagógicas apropriadas, é desejável, desejada e possível a inclusão de jovens com DID em unidades curriculares da oferta educativa regular do ES. Concordamos com Uditsky e Hughson (2012), quando afirmam que o ES é apenas um exemplo de um dos percursos de vida que importa incentivar nesta população. No entanto, reconhecemos que o ES é muito valorizado na nossa cultura, considerando-se respeitável e prestigiante para jovens adultos serem vistos como estudantes universitários.

Um ES inclusivo é um imperativo ético que cabe à sociedade. Estamos, assim, perante um desafio – tornar o Ensino Superior mais inclusivo - onde se tenha em consideração a individualidade e a valorização da diversidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Pérez, P. R. (2012). *Tutoría Universitaria Inclusiva: guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), 2018. *Definition of Intellectual Disability*. Retrieved from <https://aidd.org/intellectual-disability/definition>

Armstrong, F. (2014). Educação especial e inclusão: uma perspetiva inglesa. In Armstrong, F. & Rodrigues, D. *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th ed). UK: Taylor & Francis e-Library.

Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.



Conselho Nacional de Educação (CNE), (2017). Parecer: Estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior. Retrieved from http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer_EstudantesNEEEnsino_Superior.pdf

Creswell, J. W. (2007). Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed.

Dias, S. C. C. (2014). Capacitação de pais de pessoas com deficiência: projecto oficinas de pais. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISPA. Retrieved from <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3410/1/TES%20DIAS%20S1.pdf>

Fernandes, H. E., Lima-Rodrigues, L. M. (2016). A transição para a vida ativa em jovens com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais: o caso da Cercimb Portugal. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 1055–1060. doi: 10.1111/1471-3802.12134

Hart, D., Grigal, M., Weir, C. (2010). Expanding the Paradigm: Postsecondary Education Options for Individuals with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), pp. 134–150. DOI: 10.1177/1088357610373759

Hughson, E. A., Moodie, S., Uditsky, B. (2005). The Story of Inclusive Post-Secondary Education in Alberta Final Research Report 2004-2005. *Alberta Association for Community Living*.

Kleinert, H. L.; Jones, M. M., Sheppard-Jones, K., Harp, B., Harrison, E. M. (2012). Students With Intellectual Disabilities Going to College? Absolutely! *Teaching exceptional children*, 44(5), pp. 26-35.

Martín, R. C., Gasset, D. I., Gálvez, I. E. (2013) Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1), 41-57.

Mateus, M. N. E. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, 3(2).

Neubert, D. A., Moon, M. S., Grigal, M., & Redd, V. (2001). Postsecondary educational practices for individuals with mental retardation and other significant disabilities: A review of the literature. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 155–168.

Ragageles, V. (2012). Inclusão e Inserção Socioprofissional das DID's no concelho de Constância. Dissertação de Mestrado. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Retrieved from http://arquivo.cm-constancia.pt/docs/Publication_0029.pdf

Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In Armstrong, F. & Rodrigues, D. *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.



Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., & Reeve, A. (2010). *Intellectual Disability - Definition, Classification, and Systems of Supports*. AAIDD. 11ª Edição, Washington DC.

Uditsky, B., Hughson, E. (2012). Inclusive Postsecondary Education—An Evidence-Based Moral Imperative. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4) pp. 298-302.

UNESCO (2005). Orientações para a inclusão: garantindo o acesso a todos. Retrieved from https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf