

INCLUSÃO DE JOVENS ADULTOS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E
DESENVOLVIMENTAIS NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUTOS DA
LITERATURA NO CONTEXTO EUROPEU

INCLUSION OF YOUNG ADULTS WITH INTELLECTUAL AND
DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION: LITERATURE
CONTRIBUTIONS IN THE EUROPEAN CONTEXT

Marisa Maia Machado¹ | Paula Coelho Santos² | Marilyn Espe-Sherwindt³

Resumo

O Ensino Superior (ES) é reconhecido na nossa sociedade como um dos melhores caminhos para um emprego gratificante, estando associado a benefícios significativos.

As pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, com limitações ao nível do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, apesar de ambicionarem continuar a sua formação académica, constituem um dos grupos socialmente mais excluídos, deparando-se com preconceitos que impedem o seu acesso ao Ensino Superior.

Com base numa revisão da literatura narrativa, pretende-se obter uma compreensão do processo de inclusão destes estudantes que está a decorrer em instituições do ES europeias, a partir dos contributos da literatura. Assim, objetiva-se (i) descrever características de programas a funcionar na Europa; (ii) identificar metodologias

¹ Autora de correspondência. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. mamm@ua.pt .

² Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. psantos@ua.pt .

³ Ohio, Estados Unidos da América. mespeshe@kent.edu .

pedagógicas que têm facilitado o sucesso do processo de ensino e aprendizagem; e (iii) identificar efeitos da participação destes estudantes em programas oferecidos por instituições europeias.

Este estudo evidencia que, com as metodologias apropriadas, é possível a inclusão de pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais no Ensino Superior.

Sublinhamos a importância dos efeitos positivos e dos resultados relacionados com a melhoria da empregabilidade provenientes destas iniciativas curriculares inclusivas.

Palavras-chave: Inclusão; Ensino Superior; Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.

Abstract

Higher education is recognized in our society as one of the best avenues for rewarding employment and associated with significant benefits.

People with Intellectual and Developmental Disabilities, with limitations in intellectual functioning and Adaptive Behavior, although aiming to continue their academic education, are one of the most socially excluded groups, facing prejudice that hinder their access to Higher Education.

Based on a narrative literature review it is intended to gain an understanding of the process of inclusion of these students that is taking place in European higher education institutions, from the contributions of the literature. Thus, it aims to (i) describe features of programs operating in Europe; (ii) identify pedagogical methodologies that have facilitated the success of the teaching and learning process; and (iii) identify effects of their participation in programs offered by European institutions.

This study shows that, with appropriate methodologies, it is possible to include people with Intellectual and Developmental Disabilities in Higher Education.

We underline the importance of the positive effects and outcomes of improving employability from these inclusive curriculum initiatives.

Keywords: Inclusion; Higher Education; Intellectual and Developmental Disabilities.

Introdução

Após a conclusão da escolaridade obrigatória, há jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), que, assim como os seus colegas, desejam continuar a investir na sua formação académica (Dias, 2014).

Apesar da existência de programas no Ensino Superior (ES) para estudantes com DID, a apresentação de um historial significativo ao nível internacional é relativamente recente em Portugal.

Este artigo procede a uma revisão narrativa de literatura (Bryman, 2012, p. 98) com o principal propósito de descrever programas europeus para estudantes com DID no ES; pretende também analisar as metodologias pedagógicas promotoras do seu sucesso e identificar os efeitos da participação destes estudantes, a fim de contribuir para a consciencialização de um ES mais inclusivo e, por conseguinte, da importância da implementação de iniciativas curriculares inclusivas em instituições de ES para estudantes com DID.

A presente revisão alinha-se com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas – Educação de Qualidade (Agenda 2030), que Portugal reconheceu como desígnio prioritário e via transversal para alcançar outros objetivos, realçando a importância central da educação e formação, no sentido de procurar inverter atrasos e evitar exclusões, com impactos diretos no bem-estar das pessoas e promovendo a aprendizagem ao longo da vida.

Estruturalmente, contextualizamos o conceito de DID e o de ES para estudantes com DID. Seguidamente, descrevemos a metodologia, apresentamos e interpretamos os dados e, por último, expomos as conclusões.

1. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais: sentidos atuais

As Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) – terminologia que veio substituir “deficiência mental/intelectual”, pelo reconhecimento de o indivíduo poder assumir o papel que dele é esperado pelos valores socioculturais vigentes, desde que tenha os apoios apropriados (Santos e Morato, 2012) – são caracterizadas por

limitações significativas ao nível do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo. O funcionamento intelectual compreende a capacidade mental geral – como aprendizagem, raciocínio, resolução de problemas –, enquanto o comportamento adaptativo abrange um conjunto de capacidades conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e desempenhadas no quotidiano (Schalock *et al.*, 2010).

Assim, considerando as competências de independência pessoal, o conceito de DID inclui dez áreas adaptativas: *Autossuficiência Pessoal* – (1) Autonomia, (2) Desenvolvimento físico; *Autossuficiência na Comunidade* – (3) Atividade económica, (4) Desenvolvimento da linguagem, (5) Números e tempo, (6) Atividade doméstica; *Responsabilidade Pessoal e Social* – (7) Atividade pré-profissional, (8) Personalidade, (9) Responsabilidade e (10) Socialização.

Esta proposta torna-se pertinente, não só pelas atuais mudanças sentidas e percebidas ao nível mundial, como também pela “obrigatoriedade” de se assumir que a palavra-chave nesta matéria é “dificuldade”. Esta palavra oferece a possibilidade de a sociedade se desprender das conceções de solidariedade/caridade e descredibilização, que ainda hoje lhe estão associadas com base em preconceitos.

Importa relevar que as limitações dos indivíduos com DID, geralmente, coexistem com os pontos fortes e que o nível de vida útil de uma pessoa melhorará se forem fornecidos apoios personalizados apropriados durante um período contínuo (AAIDD, 2018).

2. Inclusão de jovens com DID no Ensino Superior

Entrar no Ensino Superior (ES) é amplamente reconhecido na nossa sociedade como um dos melhores caminhos para um emprego gratificante. Para além disso a frequência do ES está associada a benefícios a longo prazo, como um melhor estado de saúde, felicidade e longevidade, e maior participação cívica e democrática (McMahon, 2009).

Um ES inclusivo (isto é, a inclusão no ES) percebe todos os estudantes como capazes de aprender e contempla todos os tipos de diversidade, encontrando respostas adequadas às especificidades de cada estudante (Álvarez Pérez, 2012).

Nos últimos anos, tem vindo a ser reconhecida a necessidade de valorizar os jovens com DID, um grupo de estudantes que tradicionalmente foi sendo excluído devido a critérios típicos de admissão no ES, tornando este nível de ensino inacessível para esta população. No entanto, cada vez mais, emergem iniciativas curriculares para estudantes com DID no ES.

2.1. Programas no ES para jovens com DID: modelos e contextualização

De acordo com Hart, Grigal, Sax, Martinez e Will (2006), as instituições de ES apresentam, principalmente, três modelos de programas para estudantes com DID: (I) segregado/de enriquecimento adaptado separado; (II) misto/híbrido; e (III) de apoio individual inclusivo/inclusão completa. Cada modelo é a seguir descrito, pela ordem do nível de inclusão dos estudantes com DID em relação aos seus colegas sem deficiência.

(I) Modelo segregado/de enriquecimento adaptado separado – Os estudantes participam apenas em aulas destinadas a estudantes com deficiência. Com base neste modelo, são comumente referidos como programas de “competências para a vida”. Os estudantes podem ter a oportunidade de participar em atividades sociais e de ter experiências de emprego, dentro ou fora da instituição. A Universidade George Mason (Virgínia, EUA) é uma das instituições que apresenta um programa baseado neste modelo.

(II) Modelo misto/híbrido – Os estudantes com DID têm, geralmente, a opção de frequentar aulas das Unidades Curriculares (adiante designadas UC) da oferta regular da instituição de ES e de ter outras UC projetadas especificamente para eles; as oportunidades de emprego, no *campus* ou na comunidade local, são uma parte essencial do currículo. A Universidade de Dublin (Irlanda) – Trinity College – oferece um programa seguindo o modelo híbrido.

(III) Modelo de apoio individual inclusivo/inclusão completa – Os estudantes recebem apoios individualizados, com um tutor, em UC de cursos de

licenciatura/mestrado. Os interesses e objetivos do estudante motivam as escolhas das UC, assim como os respectivos suportes. O foco está em estabelecer uma meta de carreira identificada pelo estudante que vai direcionar as suas opções curriculares. Este modelo foi seguido, por exemplo, pelas Universidades de Alberta e British Columbia (Canadá) e pela Universidade Flinders (Austrália).

Os programas de acordo com o segundo ou o terceiro modelos supramencionados podem possibilitar uma das seguintes opções de frequência das UC: (i) frequência por “auditoria” – os estudantes assistem às aulas das UC da oferta educativa regular da instituição de ES, sem sujeição ao regime de avaliação; ou (ii) frequência por créditos – frequência das aulas das UC, com sujeição ao regime de avaliação.

2.2. Panorama das instituições de ES com programas para estudantes com DID

Os programas para estudantes com DID em Instituições do ES têm uma longa história em alguns países, como os EUA e o Canadá, que foram pioneiros, e, mais recentemente, na Europa. De acordo com Neubert *et al.* (2001), os programas de estudos no ES para estudantes com DID já existem nos EUA desde a década de 1970, em resposta a vários movimentos sociais. Dado que estes estudantes estavam já incluídos nas aulas regulares do Ensino Secundário, participando juntamente com os seus colegas sem deficiência, seria lógico que famílias, professores e investigadores desejassem alargar essas experiências inclusivas ao contexto do ES. Segundo estes autores, foi na década de 1990 que se verificou um aumento da procura e da oferta deste tipo de programas, devido, em parte, às mudanças de políticas educativas e ao aumento das expectativas em relação a estes estudantes. Atualmente existem cerca de 270 programas para estudantes com DID no ES, nos EUA.

Um país que também foi pioneiro na implementação de programas segundo o modelo totalmente inclusivo para estudantes com DID foi o Canadá. Com base na ideia de que o ambiente das instituições do ES reflete a sociedade, num sentido microcosmo (Hughson, Moodie e Uditsky, 2005; Neubert *et al.*, 2001), este país adotou uma abordagem mais individualizada, enquadrada na perspetiva dos Direitos Humanos e no modelo social de deficiência. Em 1987, por influência das famílias que viam com

preocupação a falta de oportunidades para os seus filhos com DID, foi implementado na Universidade de Alberta o programa “On campus”, o primeiro totalmente inclusivo (Hughson *et al.*, 2005).

Este tipo de programa serviu como incentivo para o desenvolvimento de iniciativas semelhantes em outros países, como a Austrália e a Finlândia (Gasset, 2012).

Com enfoque no contexto europeu, o “Programa Promentor”, desenvolvido pela Universidade Autónoma de Madrid e a Fundação Prodis, em 2004, foi o primeiro programa implementado para estudantes com DID, no ES, em Espanha e um dos primeiros na Europa. Presentemente, em Espanha, existem cerca de duas dezenas de instituições com programas para estudantes com DID. Em 2005 surgiu o primeiro programa totalmente inclusivo na Irlanda, e ao longo destes últimos anos a oferta tem vindo a aumentar, com mais cinco instituições a apresentar este tipo de programas. Por sua vez, a Islândia implementou em 2007 um programa para estudantes com DID. Já em Portugal, o Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação foi a primeira instituição portuguesa do ES a oferecer uma formação para jovens com DID, designada “Literacia Digital para o Mercado de Trabalho”. Implementada no ano letivo de 2018-19, esta formação apresenta-se como uma réplica do modelo que funciona na Universidade Autónoma de Madrid.

A Figura 1 mostra alguns exemplos de instituições de ES com programas para estudantes com DID, ao nível nacional e internacional. Apesar de, em Portugal, se tratar de um processo muito recente, podemos questionar em jeito de desafio: E porque não mais programas inclusivos nas instituições de ES portuguesas?

Figura 6. Panorama internacional de instituições de ES com programas para estudantes com DID (exemplos)



3. Metodologia

Para a presente revisão narrativa da literatura (Bryman, 2012, p. 110), procedeu-se a uma pesquisa abrangente de estudos nas bases de dados b-on, ERIC, Scopus e Scielo. Os seguintes descritores foram utilizados para identificar artigos: ensino superior, dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, formação, programa, currículo, inclusão. Quanto aos critérios de inclusão foram: (i) data de publicação – seleção de estudos da última década (2009-2019); (ii) disponibilidade – texto integral; e (iii) geografia, designadamente países europeus.

A escolha das palavras-chave foi efetuada a partir do propósito da presente revisão, combinando-as da seguinte forma: “higher education” AND (“post-secondary education OR “postsecondary education”) AND (“intellectual disability” OR “intellectual disabilities”).

Depois de verificada a adequação do estudo relativamente ao nosso propósito, foram incluídos dez estudos empíricos. Considerando o quadro teórico em que se situa o conceito de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) e as fases inerentes a

um programa – designadamente, conceção e implementação, desenvolvimento e avaliação –, procedeu-se à análise dos estudos selecionados.

4. Apresentação e interpretação de dados

Os dez estudos selecionados são provenientes de três países: quatro estudos da Irlanda, quatro de Espanha e dois da Islândia. A pesquisa realizada não permitiu encontrar literatura portuguesa sobre a temática desta revisão.

A maioria dos autores selecionou opções metodológicas de natureza qualitativa, conforme se pode verificar na Tabela 1 (anexo), que apresenta características dos estudos selecionados.

4.1. Descrição dos programas apresentados nos estudos

A partir dos artigos selecionados, apresentam-se as características de três programas a funcionar em instituições de ES europeias, designadamente, na Universidade Autónoma de Madrid – “Programa Promotor” (PP) –, na Universidade da Islândia – “Vocational Diploma Programme” (VDP) – e na Universidade de Dublin – Certificate in Contemporary Living (CCL).

4.1.1. Características estruturais

Gasset e Herrero (2016) relatam que a Fundação Prodis e um grupo de docentes do Departamento de Didática e Teoria da Educação da Universidade Autónoma de Madrid (UAM) compartilharam o seu interesse em acionar um programa de inclusão de estudantes com DID. Começou com uma experiência-piloto conduzida com oito estudantes. Em 2009, foi implementado um programa de dois anos (70 créditos ECTS), com cerca de 15 estudantes. Gasset (2012) refere que o curso dura dois anos e que o currículo se adapta constantemente às necessidades dos estudantes e à demanda do mercado de trabalho.

Björnsdóttir (2017) narra que os estudantes selecionam Unidades Curriculares (UC) regulares de acordo com os seus interesses na área da educação. Cerca de um terço do programa inclui orientação e estágio profissional. Apenas estas UC são em regime separados, o que sugere que o programa deve ser categorizado como misto.

O'Brien, Shevlin, O'Keefe, Fitzgerald, Curtis e Kenny (2009) expõem que o Instituto Nacional para Deficiência Intelectual (NIID) da Trinity College Dublin (Universidade de Dublin) desenvolveu um programa de dois anos segundo o modelo misto.

A duração dos programas referidos é de dois anos, embora noutras universidades haja programas que podem variar entre um e quatro anos.

4.1.2. Características intencionais

Gasset e Herrero (2016) afirmam que o programa PP espanhol está estruturado segundo duas premissas fundamentais: por um lado, fortalecer a inclusão profissional e, por outro, contribuir para o desenvolvimento social, por meio de estudos humanísticos com foco na aquisição de valores e competências sociais.

Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) relatam que o programa islandês, VDP, é baseado na compreensão social da deficiência, chamando a atenção para o meio ambiente e a necessidade de mudança social. Este estudo situa-se num contexto europeu nórdico, onde a deficiência é vista em termos relacionais e entendida como resultado da discrepância entre as competências da pessoa com deficiência e as demandas da sociedade.

O estudo de Kubiak (2015) mostra que o objetivo do programa irlandês, CCL, é a promoção da inclusão total de indivíduos com DID. O programa facilita a aprendizagem ao longo da vida, proporcionando as competências estratégicas para estes estudantes se tornarem independentes e desenvolverem o potencial de contribuir totalmente na sociedade.

Independentemente do modelo adotado e do país onde é implementado, constata-se que as principais finalidades dos programas de estudos são, essencialmente: (i) contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais de

peças com DID, visando a melhoria da empregabilidade; (ii) favorecer a sua inclusão social e profissional; (iii) melhorar a qualidade de vida das peças com DID.

4.1.3. Requisitos e condições de admissão

Gasset e Herrero (2016) referem que, no processo de admissão do programa PP, os estudantes são submetidos a uma avaliação psicopedagógica com o objetivo de determinar se apresentam os requisitos mínimos para entrar no programa: em termos gerais, serem capazes de se deslocarem no *campus* e não sofrerem de problemas graves de saúde mental.

No programa islandês, Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) relatam que não é feito um diagnóstico. Por outro lado, Kubiak (20115) afirma que as peças interessadas em frequentar o CCL são convidadas a participar numa entrevista formal e num *workshop*.

Os requisitos e as condições de admissão variam consoantes as universidades: alguns programas exigem uma avaliação psicopedagógica do candidato (e.g., Universidade Autónoma de Madrid); outros requerem somente uma entrevista com a coordenação do curso. Entre os requisitos solicitados aos jovens com DID, a nível internacional, encontram-se: (i) serem detentores de certificado de frequência da escolaridade obrigatória; (ii) terem autonomia para deslocação no *campus*; (iii) possuírem competências básicas de leitura e escrita; (iv) terem apoio da família; (v) estarem motivados para alcançar os objetivos propostos, entre outros.

4.2. Processo de ensino e aprendizagem de estudantes com DID no ES: metodologias e estratégias pedagógicas

A presente revisão permitiu encontrar metodologias e estratégias pedagógicas que facilitam a inclusão e a aprendizagem de estudantes com DID no ES e que, por conseguinte, têm contribuído para o efeito positivo dos programas desenvolvidos e implementados para esta população.

O estudo de Björnsdóttir (2017) menciona que a inclusão dos estudantes com DID foi possível através da adaptação do currículo geral consoante as necessidades individuais,

os métodos de ensino flexíveis e a cooperação entre docentes, coordenadores do programa, mentores e os próprios estudantes.

A seguir, apresentam-se as metodologias e estratégias referidas nos estudos revistos que contribuirão para a inclusão no ES destes estudantes, em articulação com outros estudos empíricos; posteriormente, procede-se do mesmo modo em relação às UC da oferta regular educativa.

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) – O ensino inclusivo requer uma abordagem didática que responda às necessidades de desenvolvimento de todos os estudantes. Trata-se, portanto, de proporcionar variados meios para promover a aprendizagem e aplicar distintas técnicas de ensino e diferentes formas de motivação, conforme demonstra o estudo de Gasset e Herrero (2016). Em consonância, segundo Hart, Grigal e Weir (2010), uma vez que os estudantes aprendem de formas diferentes, o DUA permite que as aulas se tornem mais acessíveis, por meio de abordagens distintas que garantam oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes com DID.

Planeamento Centrado na Pessoa (PCP) – O estudo de Gasset (2012) apresenta esta metodologia, que se concentra nos pontos fortes e capacidades das pessoas, ajudando a preparar o “terreno” para expectativas mais elevadas e resultados positivos.

O estudo de Hart *et al.* (2010) acrescenta que o desenvolvimento de um plano para o futuro baseado nos interesses e desejos da pessoa permite estabelecer etapas, articular os suportes necessários para atingir os objetivos estabelecidos pelo próprio estudante e mobilizar os apoios requeridos. Neste contexto, o PCP é utilizado para identificar as UC apropriadas, com base nos interesses do estudante com DID, assim como no que ele necessita e ambiciona, conforme assinalado por Wintle (2012).

Aprendizagem baseada em problemas – A implementação desta metodologia ajuda os estudantes a desenvolver capacidades sobre a tomada de decisões a partir de casos específicos que poderão encontrar nos variados contextos naturais (e.g., emprego), como relata o estudo de Gasset e Herrero (2016).

Seminários – O convite de especialistas para participarem nos programas tem por fim desenvolver um assunto específico de interesse educativo para os estudantes, segundo Gasset e Herrero (2016).

Service-Learning – Trata-se de uma pedagogia reflexiva e relacional que prepara os estudantes para práticas baseadas na comunidade, visando a resolução de problemas. Estas práticas são articuladas com momentos de aprendizagem, oferecendo a oportunidade de explorar as conexões entre o domínio teórico da aula e as necessidades da comunidade. Esta metodologia visa o desenvolvimento de valores para a aquisição de uma maior maturidade pessoal e social, patente, a título exemplificativo, no Programa Promotor, em que os estudantes participam em várias atividades num lar perto da universidade (Gasset e Herrero, 2016).

Aprendizagem cooperativa – Com o propósito de favorecer a cooperação e o apoio mútuo entre os estudantes com DID, são desenvolvidas técnicas de ensino que estabelecem metas de aprendizagem comuns e permitem aprender a conviver com pessoas com características diferentes. Esta metodologia é utilizada nos programas referidos nos estudos de Gasset e Herrero (2016), Prendergast, Spassiani e Roche (2017) e Björnsdóttir (2017), e tem por objetivo tornar as UC mais acessíveis.

Tutoria universitária inclusiva – A tutoria visa potenciar as capacidades de cada estudante e ajudá-los a superar as dificuldades que vão aparecendo ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Esta estratégia está presente na maioria dos estudos revistos. De acordo com a literatura internacional, o tutor/”facilitador” (Uditsky e Hughson, 2012) ou “coach” (O’Connor, Kubiak, Espiner e O’Brien, 2012) é o sujeito que presta um apoio individualizado ao estudante com DID para este ter sucesso no processo de aprendizagem e se inserir na comunidade académica. O tutor conhece os pontos fortes do estudante com DID e orienta-o nos desafios para a sua inserção nos ambientes naturais do ES. Esta pessoa precisa de saber quando deve estar presente e quando se deve afastar para que os relacionamentos possam surgir de forma natural. Os tutores podem auxiliar: (i) os docentes – na adaptação de atividades, tarefas, currículo; (ii) os estudantes com DID – na realização de atividades, no apoio à inclusão nos grupos de estudo ou entre amigos, na organização de mentores, no incentivo às

relações de amizade, no apoio à inclusão na vida no *campus* a partir de clubes e atividades sociais, na comunicação com as famílias, entre outros papéis (Uditsky e Hughson, 2012; O'Connor *et al.*, 2012).

Dinâmica de grupo – Os estudos de Kubiak (2017) e Prendergast, Spassiani e Roche (2017) demonstram que os alunos aprendem através de trabalhos de grupo. Em consonância, O'Connor *et al.* (2012) referem que esta metodologia melhora o ambiente das aulas e derruba barreiras à aprendizagem, proporcionando vantagens para todos os estudantes.

Mentoria – Os estudos de O'Brien *et al.* (2009), Kubiak (2017), Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) e Björnsdóttir (2017) mostram que os mentores são um ativo valioso para o processo de inclusão de estudantes com DID. Eles ajudam os alunos na participação individual e em grupo e contribuem para a expansão das redes sociais dos estudantes e para o sentimento de pertença. Em consonância, a literatura internacional revela que, para o processo de inclusão completa e significativa no ES dos estudantes com DID, é fulcral o papel do mentor (Blumberg *et al.*, 2008). Geralmente, os mentores são recrutados através de associações de estudantes, clubes, estágios dos cursos, colegas voluntários que frequentam a mesma UC (O'Connor *et al.*, 2012). De acordo com Kleinert *et al.* (2012), o comprometimento de apoio acadêmico por parte de mentores que são colegas da mesma classe e oferecem apoio nas aulas sempre que o estudante com DID necessita, além de ser uma tendência crescente no ES, é o ideal de uma comunidade acadêmica verdadeiramente inclusiva. Na verdade, os ambientes sociais de um *campus* universitário podem ser um dos aspetos mais desafiadores da frequência do ES. Por isso, os mentores são extremamente úteis, uma vez que podem aumentar os círculos sociais de estudantes com DID, bem como discutir com eles situações sociais desafiadoras (Hart *et al.*, 2010). No entanto, alertam estes autores, importa garantir que todos os mentores recebem formação prévia sobre as DID e respetivos estudantes.

Acomodações curriculares – Os estudos referentes ao programa islandês abordam as acomodações efetuadas nas UC da oferta regular, e são consonantes com os estudos de Kleinert *et al.* (2012) e O'Connor *et al.* (2012).

Além das metodologias pedagógicas referenciadas como potenciadoras do sucesso da implementação destes programas, a literatura pesquisada reconhece que a colaboração entre docentes, tutores, mentores, comunidade acadêmica, família e outros intervenientes é o elemento-chave para o fomento de experiências significativas e o eficiente processo de ensino e aprendizagem de pessoas com DID no ES.

De acordo com Wintle (2012), os estudantes com DID que passaram por uma experiência segregada no Ensino Secundário podem eventualmente sentir, no início do programa, algumas dificuldades de interação com os colegas sem DID. Por isso, devem ser tidas em consideração estas situações e prover os suportes e apoios necessários de forma a ultrapassar as barreiras derivadas de uma sociedade que foi organizada de forma não inclusiva. Daí que Wintle (2015) e Mosoff *et al.* (2009) defendam a realização de um curso de preparação para os estudantes com DID, a realizar antes do ingresso no ES.

No contexto do programa irlandês CCL, o estudo de Kubiak (2015) revela uma variedade de estratégias de ensino utilizadas – apresentações, facilitação gráfica, *brainstorming*, mapas conceituais, *spidergrams*, mapas mentais – e métodos de ação.

4.3. Efeitos da participação de estudantes com DID no ES

O estudo de Judge e Gasset (2015) revela os resultados das quatro primeiras coortes que concluíram o programa espanhol PP, sugerindo que existem muitos mais fatores de sucesso do que risco. Por isso, o programa tornou-se numa das principais estratégias para os jovens com DID alcançarem uma vida independente.

Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) relatam que os professores do programa islandês consideraram que a experiência teve um impacto positivo.

O'Brien *et al.* (2009) referem que a reação geral ao programa irlandês CCL é positiva e que abriu um mundo novo para todas as pessoas envolvidas.

Estas evidências coincidem com os resultados dos estudos revistos por Thoma *et al.* (2011) e O'Rourke (2011).

4.3.1. Efeitos nos estudantes com DID

Considerando as competências de independência pessoal relacionadas com as áreas adaptativas inerentes ao conceito de DID, apresentam-se as evidências dos estudos selecionados sobre os efeitos nos estudantes em causa.

Autonomia – Os estudos de Judge e Gasset (2015), Martin *et al.* (2013) e O’Brien *et al.* (2009) relatam que as pessoas que participaram nestes programas melhoraram a sua autonomia, expressa na capacidade de viajar de forma independente e em outras áreas das suas vidas.

Desenvolvimento da linguagem e numeracia – O estudo de Martin *et al.* (2013) mostra que o programa PP teve efeitos positivos sobre a capacidade de ler e escrever, a comunicação oral dos participantes e a numeracia.

Responsabilidade pessoal e social – O estudo de Martin *et al.* (2013) relata que os estudantes com DID melhoraram a sua capacidade de tomar decisões e assumir responsabilidades por eles próprios. Neste estudo e nos de Gasset e Herrero (2016) e Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) verificou-se que os estudantes melhoraram a sua autoestima. Segundo Martin *et al.* (2013), a oportunidade de participarem em atividades que são usuais para outras pessoas da mesma idade e a experiência de se verem aceites no ambiente universitário reforçaram a autoestima dos estudantes com DID. Sendo a universidade um ambiente valorizado na nossa sociedade, a participação destes estudantes faz reduzir as diferenças de perceção que eles têm de si próprios e dos seus pares, uma vez que tendem a ser vistos mais como “estudantes universitários” e menos como “estudantes com deficiência”. Por conseguinte, a autoimagem referenciada no estudo de Gasset e Herrero (2016) e a autoconfiança relatada nos estudos de Judge e Gasset (2015) e de O’Brien *et al.* (2009) também aumentaram. Estas evidências são consonantes com os estudos de Hart *et al.* (2006) e de Uditsky e Hughson (2012).

Socialização – Gasset e Herrero (2016) afirmam que o programa espanhol melhorou a inclusão social dos participantes. Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) relatam que a

maioria dos estudantes valorizou a oportunidade de interagir com pessoas sem deficiência da mesma faixa etária e com os mesmos interesses e que se verificou uma maior participação social, dentro e fora do *campus*. Estes estudantes fizeram amigos, foram encorajados a participar em eventos sociais e geralmente sentiram que eram tratados como os outros estudantes, conforme as evidências do estudo de Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016). O estudo de O'Brien *et al.* (2009) confirma a expansão das redes sociais destes estudantes.

Atividade pré-profissional – O estudo de Martin *et al.* (2013) revela que os estudantes com DID melhoraram notavelmente as suas capacidades para realizar trabalho em ambientes laborais.

4.3.2. Efeitos na comunidade académica

Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) relatam que os estudantes com DID contribuíram para uma atmosfera multicultural; a sua presença nos corredores, na biblioteca, na cantina influencia o ambiente, tornando-o diferente e mais diversificado. Martin *et al.* (2013) evidenciam que a existência deste tipo de programas não beneficia exclusivamente os estudantes com DID, pois também enriquece o contexto universitário, melhora a perceção das pessoas com DID e o modo como estas podem contribuir para a sociedade. O estudo destes autores revela que os programas como o “Promotor”, que incluem pessoas com DID, quando adequadamente projetados e implementados, permitem o desenvolvimento de valores como igualdade, equidade e respeito e melhoram objetivamente a instituição universitária, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

Os professores que participaram no estudo de Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) alegaram que a experiência também teve um impacto positivo nas suas próprias perceções de pessoas com DID.

Nos estudos de Judge e Gasset (2015), Gasset e Gerrero (2016), Björnsdóttir (2017), O'Brien *et al.* (2009) e Kubiak (2015), independentemente de atitudes e desafios,

mostram que existem muitas evidências de que os estudantes com DID não são apenas tolerados; eles são bem-vindos e pertencem realmente à comunidade acadêmica.

Estes resultados, relativamente aos efeitos quer nos estudantes, quer na comunidade acadêmica, encontram-se consonantes com os estudos de Mosoff *et al.* (2009), O'Connor *et al.* (2012), Kleinert *et al.* (2012) e Hughson *et al.* (2005), que revelam que, mesmo que estes estudantes não obtenham um grau académico, adquirem amizades duradouras, conhecimentos e experiências de vida inestimáveis.

4.3.3. Efeitos no acesso ao ES

Gasset e Herrero (2016) mencionam a evolução da quantidade de candidatos ao programa “Promentor”, refletindo a sua trajetória e o seu impacto no acesso ao ensino superior para estudantes com DID.

No entanto, como relatam os estudos de Judge e Gasset (2015) e Gasset e Herrero (2016), este aumento da procura torna-se motivo de preocupação: a falta de espaços físicos na universidade onde decorre este programa não permite aumentar o número de estudantes com DID a cada ano, acabando por haver uma lista de espera.

4.3.4. Efeitos na empregabilidade de estudantes com DID

Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) afirmam que o programa islandês teve um impacto positivo em relação à empregabilidade.

Judge e Gasset (2015) declaram que, dos 60 estudantes que completaram o programa até à primavera de 2010, 55 (92%) estão empregados. Destes, 74% possuem contratos permanentes. Estes autores relatam que o grau de satisfação dos empregadores com os trabalhadores (ex-estudantes) com DID é elevado.

Por sua vez, Gasset e Herrero (2016) mostram que, dos 145 estudantes do Programa Promentor que já concluíram os estudos, 75% encontram-se a trabalhar. Estes dados sugerem que este programa contribui efetivamente para aumentar a empregabilidade das pessoas com DID.

Conclusões

A literatura recolhida compreende dez artigos publicados numa década, entre 2009 e 2019, no contexto europeu. Estes estudos focaram assuntos como: o processo de inclusão de estudantes com DID no ES e sua importância (Björnsdóttir, 2017; Martin, Gasset e Gálvez, 2013); os efeitos da participação de estudantes com DID no ES (Gasset, 2012; O'Brien, Shevlin, O'Keefe, Fitzgerald, Curtis e Kenny, 2009; Stefánsdóttir e Björnsdóttir, 2016); o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com DID no ES (Kubiak 2015; Kubiak, 2017); a inclusão profissional de estudantes universitários com DID (Judge e Gasset, 2015); a avaliação dos resultados de um programa no ES (Gasset e Herrero, 2016); a conceção e implementação de um módulo curricular universitário (Prendergast, Spassiani e Roche¹, 2017); e a importância da escuta das vozes dos estudantes com DID no ES (Kubiak, 2017). Alguns destes artigos interrelacionaram a participação dos estudantes com DID e os resultados de emprego, evidenciando a melhoria da empregabilidade de um número significativo de pessoas com DID que participaram em programas no ES.

O ES para estudantes com DID é um tema relativamente recente na Europa, o que se reflete na literatura científica disponível por ser ainda escassa. A maior parte da literatura relacionada com este tema provém dos Estados Unidos da América e do Canadá, o que é compreensível devido ao facto de estes países apresentarem um historial mais longo. Na pesquisa efetuada não se encontrou literatura nacional sobre esta temática em Portugal, o que não se surpreende tendo em conta que o primeiro programa foi implementado no país no ano letivo de 2018-19.

Embora a colocação de estudantes com DID ao lado de estudantes sem deficiência não garanta o desenvolvimento de relações, os resultados dos estudos sugerem que os estudantes com DID têm oportunidade de participar em várias atividades académicas e sociais.

Apesar de os programas descritos seguirem o modelo misto, não foram encontradas evidências relativas a comparações entre a participação em UC separadas e em UC regulares. Lifshitz *et al.* (2018) mostraram que as diferenças mais proeminentes entre estes dois tipos de participação incidiam no vocabulário, nos conhecimentos e na

memória relacionada com o contexto de emprego. Os resultados deste estudo indicaram ainda que os estudantes com DID podem participar em UC da oferta regular do ES. Os programas que foram descritos nesta revisão não seguem o modelo de inclusão completa; no entanto, justifica-se a existência de UC projetadas somente para os estudantes com DID, no sentido de atender às suas necessidades. Isto porque há estudantes com DID que concluem a escolaridade obrigatória sem dominarem competências essenciais como a adição e a subtração, o que se reflete nas atividades diárias.

De um modo geral, esta revisão evidenciou a importância da inclusão de estudantes com DID no ES. As evidências dos estudos sugerem que esta inclusão é possível através da adaptação do currículo geral, das metodologias e estratégias pedagógicas apropriadas e da colaboração entre docentes, coordenadores de programas, mentores, famílias e os próprios estudantes.

Portanto, o processo educativo dos jovens com DID não deve terminar no ensino secundário. É necessário oferecer a estes jovens, assim como a todos, opções que lhes permitam continuar a desenvolver-se para enfrentar o futuro de forma construtiva. De facto, a transição de estudantes com DID para papéis adultos significativos e valorizados pode ser efetivamente facilitada pelas universidades.

Em Portugal, quando os estudantes com DID e as suas famílias consideram o que vai acontecer após a conclusão da escolaridade obrigatória, a possibilidade de ingressar no ES ainda não é promovida como uma opção viável. 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 para os estudantes com DID.

A principal limitação desta revisão parece centrar-se no papel dos autores dos artigos, dado que a maioria está envolvida na implementação e desenvolvimento dos programas como docentes e/ou coordenadores, pelo que é difícil garantir a neutralidade enquanto investigadores.

Embora tornar o ES mais inclusivo para estudantes com DID possa ser um processo complexo, demorado e trabalhoso, a literatura evidencia benefícios significativos, tanto

para os próprios estudantes, como para a comunidade académica em geral. Na verdade, a sociedade ainda continua a subestimar o que as pessoas com DID podem alcançar, e muitas vezes desconhece de que modo elas podem ser incluídas com sucesso. Por isso, a revisão da literatura permitiu elencar contributos de metodologias pedagógicas que têm surtido efeito no eficiente processo de ensino e aprendizagem destes estudantes no ES, das quais destacamos o papel fulcral da mentoria.

Concordamos com Uditsky e Hughson (2012) quando afirmam que o ES é apenas um exemplo dos muitos caminhos da vida que é importante encorajar nesta população. No entanto, reconhecemos que o ES é muito valorizado na nossa cultura, que considera respeitável para jovens adultos serem vistos como estudantes universitários, desenvolvendo competências num contexto microcosmo da sociedade.

Apesar de, em Portugal, a possibilidade de jovens com DID frequentarem o ES ser ainda uma situação excecional, o que era absolutamente impossível há meio século atualmente começa a parecer mais acessível.

Agradecimentos

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.

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://aaidd.org/intellectual-disability/definition>.
- Björnsdóttir, K. (2017). Belonging to higher education: inclusive education for students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 125-136. DOI: 10.1080/08856257.2016.1254968.

- Blumberg, R., Carroll, S., & Petroff, J. G. (2008). Career and community studies: an inclusive liberal arts programme for youth with Intellectual Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 621-637. DOI: 10.1080/13603110802377672.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- 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>.
- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. *Literacia Digital para Mercado de Trabalho*. Retrieved from https://siese.ipsantarem.pt/ese/noticias_geral.ver_noticia?P_NR=6638.
- Europapress (2018, novembro 1). *¿Hay sitio para las personas con discapacidad intelectual en la Universidad?* Retrieved from <https://www.europapress.es/epsocial/igualdad/noticia-hay-sitio-personas-discapacidad-intelectual-universidad-20181101131652.html>.
- Gasset, D. I. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: el programa Promentor. *Bordón*, 64 (1), 109-125. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14201/scero20164742743>.
- Gasset, D. I., & Herrero, P. R. (2016). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del Programa Promentor (UAM-PRODIS, España). *Ediciones Universidad de Salamanca*, Siglo Cero, 47 (4), n.º 260, 27-43. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14201/scero20164742743>.
- Hart, D., Grigal, M., Sax, C., Martinez, D., & Will, M. (2006). Options for Students with Intellectual Disabilities, Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities. Research to Practice: Postsecondary Education. *Institute for Community Inclusion*, 45, 1-4.
- 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), 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*.
- Hughson, E. A., Moodie, S., & Uditsky, B. (2006). *The story of inclusive postsecondary education in Alberta: A research report*. Edmonton, Canada: Alberta Association for Community Living
- Judge, S., & Gasset, D. I. (2015). Inclusion in the Workforce for Students with Intellectual Disabilities: A Case Study of a Spanish. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(1), 121-127.

- 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), 26-35.
- Kubiak, J. (2015). How students with intellectual disabilities experience learning in one Irish university. *Irish Educational Studies*, 34(2), 125-143. DOI: 10.1080/03323315.2015.1025532.
- Kubiak, J. (2017). Using 'voice' to understand what college students with intellectual disabilities say about the teaching and learning process. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(1), 41-48. DOI: 10.1111/1471-3802.12098.
- Lifshitz, H., Verkuilen, J., Shnitzer-Meirovich, S., & Altman, C. (2018). Crystallized and fluid intelligence of university students with intellectual disability who are fully integrated versus those who studied in adapted enrichment courses. *PLoS ONE*, 13(4). Retrieved from <https://doi.org/10.1371/journal>.
- 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.
- Mosoff, J., Greenholtz, J., & Hurtado, T. (2009). *Assessment of Inclusive Post-Secondary Education for Young Adults with Developmental Disabilities*. Ottawa, Canada: Canadian Council on Learning. Retrieved from https://www.bc-ipse.org/uploads/6/2/0/8/62081869/2009_ccl_models_of_ipse_steps_forward.pdf
- 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.
- O'Brien, P., Shevlin, M., O'Keefe, M., Fitzgerald, S., Curtis, S., & Kenny, M. (2009). Opening up a whole new world for students with intellectual disabilities within a third level setting. *British Journal of Learning Disabilities*, 37, 285-292.
- O'Connor, B., Kubiak, J., Espiner, D., & O'Brien, P. (2012). Lecturer Responses to the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities Auditing Undergraduate Classes. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 247-256.
- O'Rourke, J. (2011). Inclusion at University: Can we do more than open the door? *Journal of Social Inclusion*, 2(2), 19-33.
- Prendergast, M., Spassiani, N.A., & Roche, J. (2017). Developing a Mathematics Module for Students with Intellectual Disability in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 169-177.

- Santos, S., & Morato, P. (2012). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 18 (1), 3-16.
- 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*. 11.^a ed. Washington DC: AAIDD.
- Stefánsdóttir, G. V., & Björnsdóttir, K. (2016). “I am a college student” postsecondary education for students with intellectual disabilities. *Scandinavian journal of disability research*, 18(4), 328-342. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2015.1114019>.
- Think College (n.d.). *College Search*. Retrieved from <https://thinkcollege.net/college-search>.
- Thoma, C. A., Lakin, K. C., Carlson, D., Domzal, C., Austin, K., & Boyd, K. (2011). Participation in postsecondary education for students with intellectual disabilities: A review of the literature 2001-2010. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24, 175-191.
- Uditsky, B., & Hughson, E. (2012). Inclusive Postsecondary Education—An Evidence-Based Moral Imperative. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 298-302.
- Wintle, J. (2012). A Multiple Perspective Case Study of a Young Adult with Intellectual Disabilities Participating in a Pre-service Teacher Education Class. *Exceptionality Education International*, 22, 37-54. Retrieved from <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol22/iss1/4>.
- Wintle, J. (2015). Preparing students with intellectual disabilities to audit inclusive university courses. *British Journal of Special Education*, 42(2). DOI: 10.1111/1467-8578.12068.

Tabela 1. Caracterização dos estudos empíricos selecionados, por ordem cronológica do seu ano de publicação

Autores / Ano de publicação	O'Brien, Shevlin, O'Keefe, Fitzgerald, Curtis e Kenny (2009)	Gasset (2012)	Martin, Gasset e Gálvez (2013)	Kubiak (2015)	Judge e Gasset (2015)
País	Irlanda	Espanha	Espanha	Irlanda	Espanha
Tema	Efeitos da participação de estudantes com DID no ES	Efeitos da participação de estudantes com DID no ES	Importância da inclusão de pessoas com DID na universidade	Aprendizagem de estudantes com DID no ES	Inclusão profissional de estudantes universitários com DID
Método / Natureza do estudo	Estudo qualitativo	Metodologia sistémica	Método misto	Estudo qualitativo, método fenomenológico	Estudo de caso
Principais resultados	A inclusão no ambiente universitário levou os estudantes com DID a verem-se mais parecidos com os seus pares. Sentiram-se mais bem aceites, mais competentes e mais incluídos socialmente.	Os resultados incidem no impacto do Programa Promotor na vida dos estudantes com DID.	Os resultados avaliam a importância da inclusão de estudantes com DID na universidade.	Os resultados fornecem evidências do potencial de aprendizagem das pessoas com DID, desafia equívocos e justifica porque esta população deve fazer parte de um corpo estudantil diversificado e do ambiente universitário.	Os resultados das quatro primeiras coortes que concluíram o programa sugerem que existem muitos mais fatores de sucesso do que de risco. Foram obtidos elevados níveis de satisfação.
Autores / Ano de publicação	Gasset e Herrero (2016)	Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016)	Prendergast, Spassiani e Roche (2017)	Kubiak (2017)	Björnsdóttir (2017)
País	Espanha	Islândia	Irlanda	Irlanda	Islândia

Tema	Avaliação dos resultados do Programa Promotor	Efeitos da participação de estudantes com DID no ES	Conceção e implementação de um módulo curricular universitário	Processo de ensino e aprendizagem de estudantes com DID e importância da escuta dos estudantes	Processo de inclusão de estudantes com DID no ES
Método / Natureza do estudo	Método misto, estudo longitudinal	Estudo qualitativo	Estudo de caso	Estudo qualitativo, método fenomenológico	Estudo qualitativo
Principais resultados	A experiência do Programa Promotor demonstrou que a inclusão de estudantes com DID na universidade é possível e desejável, tanto para estes jovens, como para a universidade, tendo ainda efeitos positivos em contexto de emprego.	As evidências sugerem que há um acordo sobre a importância da iniciativa na melhoria do acesso das pessoas com deficiência à educação e à sociedade. Os estudantes descreveram maior participação social, conhecimento e autoestima. Os oradores consideraram os cursos inclusivos positivos, tanto para os estudantes com deficiência, como para os outros estudantes. Os resultados relacionados com o emprego foram, no geral, positivos.	O estudo fornece evidências de que os estudantes com DID, leves e moderadas, percebem a importância da matemática no seu dia a dia e respondem positivamente aos desafios.	Os resultados sugerem que o reconhecimento da escuta das vozes dos estudantes é fundamental para mudar a forma como os professores pensam sobre a aprendizagem destes estudantes.	A inclusão foi possível através da adaptação do currículo, métodos de ensino flexíveis e cooperação entre docentes, coordenadores, mentores e os próprios estudantes. Existem muitas evidências de que os estudantes não são apenas tolerados; são bem-vindos na universidade e pertencem à comunidade académica. A colaboração com estudantes mentores provou ser valiosa.