

Ensino Superior inclusivo para pessoas com dificuldades intelectuais e/ou de desenvolvimento: proposta de um programa educativo

Inclusive Higher Education for people with intellectual and/or developmental disability: an educational program proposal

Educación superior inclusiva para personas con discapacidad intelectual y/o de desarrollo: propuesta de un programa educativo

Enseignement supérieur inclusif pour les personnes ayant de déficience intellectuelle: proposition d'un programme éducatif

Marisa Maia¹

Paula Santos¹

Marilyn Espe-Sherwindt²

¹ Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Portugal

² Kent State University, Estados Unidos da América

Resumo

Apesar do reconhecimento do impacto positivo do Ensino Superior na qualidade de vida, há um grupo vulnerável que continua sem acesso a este nível de ensino: pessoas com dificuldades intelectuais e/ou de desenvolvimento. Todavia, os obstáculos impostos a esta população poderão ser mitigados através da criação de programas universitários inclusivos.

A partir das percepções de pessoas com dificuldades intelectuais e/ou de desenvolvimento, suas famílias e elementos da comunidade académica, importa compreender as componentes a considerar num programa que visa possibilitar a sua participação na vida universitária para o desenvolvimento de competências e a melhoria da sua qualidade de vida.

Este estudo, de natureza qualitativa, adotou o inquérito por entrevista e a análise de conteúdo para a respetiva recolha e análise de dados.

Os contributos da literatura e os dados gerados enformam a proposta de um programa universitário inclusivo, com base num percurso individualizado, flexível e alinhado com os objetivos individuais dos destinatários, em que a sua matriz curricular é composta pelas componentes académica, profissional, social e vida autodeterminada.

O número limitado de participantes e a especificidade da Instituição de Ensino Superior não permitem generalizar os dados gerados. Contudo, o estudo revela evidências passíveis de informar o desenvolvimento de programas por instituições interessadas em promover um Ensino Superior (mais) inclusivo.

Palavras-chave: Ensino superior, ensino superior inclusivo, dificuldades Intelectuais e/ou de desenvolvimento, programa universitário.

Abstract

Despite the recognition of the positive impact of Higher Education on quality of life, there is a vulnerable group that continues to have no access to this level of education: people with intellectual and/or developmental disability. However, the obstacles imposed on this population can be mitigated through the creation of inclusive university programs.

Based on the perceptions of the people with intellectual and/or developmental disability, their families and members of the academic community, it is important to understand the components to be considered in a program that aims to enable their participation in university life for the development of skills and improving their quality of life.

This qualitative study adopted the interview and content analysis for the respective data collection and analysis.

The contributions of literature and the data generated form the proposal for an inclusive university program, based on an individualized, flexible path aligned with the individual objectives of the persons, with the curricular matrix composed of academic, professional, social and self-determined life components.

The limited number of participants and the specificity of the Higher Education Institution do not allow generalizing the data generated. However, this study shows evidence that may inform the development of programs by institutions interested in promoting an inclusive Higher Education.

Keywords: Higher education, inclusive higher education, intellectual and/or developmental disability, university program.

Resumen

A pesar del reconocimiento del impacto positivo de la Educación Superior en la calidad de vida, existe un grupo vulnerable que continúa sin acceso a este nivel educativo: las personas con discapacidad intelectual y/o de desarrollo. Sin embargo, algunos de los obstáculos impuestos a esta población pueden mitigarse mediante la creación de programas universitarios inclusivos.

A partir de las percepciones de personas con discapacidad intelectual y/o de desarrollo-, sus familias y miembros de la comunidad académica, es importante comprender los componentes a considerar en un programa que pretende posibilitar su participación en vida universitaria para el desarrollo de habilidades y mejorar su calidad de vida.

Este estudio, de carácter cualitativo, adoptó la encuesta por entrevista y el análisis de contenido para la respectiva recolección y análisis de datos.

Los aportes de la literatura y los datos generados forman la propuesta de un programa universitario inclusivo, basado en un recorrido individualizado, flexible y alineado con los objetivos individuales de los destinatarios, con la

matriz curricular compuesta por componentes académicas, profesionales, sociales y de vida autodeterminada.

El número limitado de participantes y la especificidad de la Institución de Educación Superior no permiten generalizar los datos generados. Sin embargo, el estudio revela evidencia que puede informar el desarrollo de programas por parte de instituciones interesadas en promover una Educación Superior (más) inclusiva.

Palabras clave: Educación superior, educación superior inclusiva, discapacidad intelectual y/o de desarrollo, programa universitario.

Résumé

Malgré la reconnaissance de l'impact positif de l'enseignement supérieur sur la qualité de vie, il existe un groupe vulnérable qui continue de ne pas avoir accès à ce niveau d'enseignement : les personnes ayant une déficience intellectuelle. Cependant, les obstacles rencontrés par cette population peuvent être atténués grâce à la création de programmes universitaires inclusifs. À partir des perceptions des personnes ayant une déficience intellectuelle, de leurs familles et des membres de la communauté universitaire, il est important de comprendre les éléments à prendre en compte dans un programme visant à permettre leur participation à la vie universitaire pour le développement de compétences et l'amélioration de leur qualité de vie. Cette étude, de nature qualitative, a adopté l'enquête par entretien et l'analyse de contenu pour la collecte et l'analyse des données. Les contributions de la littérature et les données générées façonnent la proposition d'un programme universitaire inclusif, basé sur un parcours individualisé, flexible et aligné sur les objectifs individuels des bénéficiaires, dont la matrice curriculaire est composée des composantes académique, professionnelle, sociale et de vie autodéterminée. Le nombre limité de participants et la spécificité de l'institution d'enseignement supérieur ne permettent pas de généraliser les données générées. Cependant, l'étude révèle des preuves susceptibles d'informer le développement de programmes par des institutions intéressées à promouvoir un enseignement supérieur plus inclusif.

Mots-clés: Enseignement supérieur, enseignement supérieur inclusif, déficience intellectuelle, programme universitaire.

Introdução

Apesar do reconhecimento do impacto positivo do Ensino Superior (ES) na qualidade de vida (e.g., Kelley & Westling, 2019), há um grupo vulnerável que continua sem acesso a este nível de ensino: pessoas com Dificuldades Intelectuais e/ou de Desenvolvimento (DID). Face aos obstáculos impostos a esta população e à carência de oportunidade educativas no ES, uma das soluções apontadas na literatura é a criação de programas universitários (e.g., Jones et al, 2015; O'Brien & Bonati, 2019).

Estes programas apresentam um longo historial nos Estados Unidos da América (EUA) e Canadá, contudo, é um tema relativamente recente em vários países da Europa, incluindo Portugal, o que se reflete na escassa literatura existente. Urge abrir as portas das IES a esta população, mas antes importa perceber como estruturar um programa universitário alinhado com os seus objetivos individuais e o sistema institucional.

Assim, o presente estudo¹ visa compreender as componentes a considerar num programa universitário inclusivo, dirigido a pessoas com DID, a partir das perceções das próprias e suas famílias, bem como de elementos da comunidade académica, que vivenciaram/observaram a experiência da vida universitária das respetivas pessoas com DID, durante um semestre letivo.

Este artigo apresenta a contextualização teórica e a metodologia adotada e, em seguida, expõe a apresentação e interpretação dos dados e, por último, tecem-se as conclusões.

¹ Neste artigo, por vezes, são utilizadas palavras no género masculino (e.g., “os estudantes”) para designar, de forma indistinta, um grupo de pessoas do sexo feminino e masculino, unicamente com o fim de facilitar a leitura.

Ensino superior inclusivo para estudantes com dificuldades intelectuais e/ou de desenvolvimento

O ES é reconhecido pelo seu impacto positivo como a melhoria da qualidade de vida (e.g., Kelley & Westling, 2019) e por ser um dos poucos mecanismos de efetiva mobilidade social e económica, promovendo oportunidades e reduzindo desigualdades (Queiró, 2017). Neste âmbito, a promoção de sistemas e ambientes de ES inclusivos é uma prioridade fundamental para a Europa (Brussino, 2021; European Commission, 2017).

Segundo Jones et al. (2015), o ES inclusivo adota um compromisso compartilhado de valorizar todas as pessoas e oferece oportunidades para os indivíduos interagirem, colaborarem e aprenderem uns com os outros. Os mesmos autores referem que um *campus* inclusivo gera apoios naturais no seio da comunidade académica para envolver significativamente todos os estudantes na vida universitária, oferecendo aos estudantes com deficiência, incluindo com DID, as mesmas oportunidades e escolhas.

Vários países, incluindo Portugal, têm assumido compromissos no âmbito do direito à educação no ES como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD - (Nações Unidas, 2006), em que o acesso ao ES de pessoas com DID incorpora-se na Cláusula 5.ª do Artigo 24.º da CDPD. Mais recentemente, no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (United Nations, 2015), múltiplos países, abrangendo Portugal, comprometeram-se a garantir a equidade no acesso a todos os níveis de educação para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência (ODS4); a igualdade de oportunidades e a redução das desigualdades (ODS 10).

Apesar de o ES ser um facilitador do progresso em direção aos ODS, as pessoas com DID continuam a ter falta de oportunidades educativas neste nível de ensino. Por conseguinte, surge a necessidade de reflexão (e ação) sobre esta problemática, a fim de se encontrar soluções viáveis, incluindo adaptar o ES para ir ao encontro das necessidades de todos os estudantes (OECD, 2022). Não obstante, os obstáculos impostos a esta população face ao ES poderão ser mitigados através de: 1) políticas e práticas que promovam o acesso ao ES; 2)

financiamento; e 3) criação de programas universitários inclusivos (e.g., Jones et al, 2015; O'Brien & Bonati, 2019).

Programas universitários acessíveis a estudantes com dificuldades intelectuais e/ou de desenvolvimento: visão geral das suas características

Um dos avanços mais significativos na área da educação desenvolvido no último meio século é o ES inclusivo para estudantes com DID (Think College National Coordinating Center Accreditation Workgroup, 2021).

No presente estudo, adotou-se o termo "Dificuldades Intelectuais e/ou de Desenvolvimento" (DID) que envolve um conjunto amplo de condições ou diagnósticos, visto que veio substituir "deficiência mental/intelectual" pelo reconhecimento de o indivíduo poder assumir o papel que dele é esperado pelos valores socioculturais vigentes, com os apoios apropriados (Santos & Morato, 2012). Segundo a American Association on Intellectual and Development Disabilities (AAIDD), "Intellectual disability is a condition characterized by significant limitations in both intellectual functioning and adaptive behavior that originates before the age of 22" (AAIDD, 2024).

O ES inclusivo para pessoas com DID apresenta um historial significativo no contexto internacional, principalmente em países como EUA e Canadá. Nos EUA, os programas existem desde a década de 70 em resposta a movimentos sociais dinamizados por famílias, docentes e investigadores em defesa do prosseguimento de estudos no ES para esta população (Neubert et al., 2001). No Canadá, a Universidade de Alberta, em 1987, foi pioneira a desenvolver um programa que possibilitou o acesso e a frequência de Unidades Curriculares (UC) a estudantes com DID, ao lado dos seus pares sem DID (Hughson et al., 2006).

Na Europa, em 2004, a Universidade Autónoma de Madrid, em Espanha, foi a primeira a oferecer um programa (híbrido) a pessoas com DID. Por sua vez, em Portugal, o Instituto Politécnico de Santarém, em 2018, consagrou um programa apresentado como réplica do programa espanhol supracitado.

Os estudos de Hart et al. (2006) e Neubert et al. (2001) apresentam uma forma de caracterizar os programas universitários segundo três modelos, com base no nível de integração dos estudantes com DID na comunidade acadêmica e o foco do programa, conforme citado seguidamente.

Modelo segregado: os estudantes com DID frequentam UC projetadas e destinadas apenas para eles, atividades sociais e experiências no contexto de trabalho (e.g., programa da George Mason University, EUA).

Modelo híbrido: os estudantes com DID frequentam UC projetadas e destinadas apenas para eles; e participam em algumas atividades com estudantes sem DID, em atividades sociais e experiências no contexto de trabalho (e.g., programa da Trinity College Dublin, Irlanda).

Modelo inclusivo: os estudantes frequentam UC existentes na oferta educativa da IES, ao lado dos colegas sem DID, e recebem apoios nas atividades curriculares e extracurriculares (e.g., programa da Flinders University, Austrália).

O estudo de McEathron et al. (2015), além de mostrar que os programas variam entre si, caracteriza um programa pela quantidade de UC que os estudantes com DID frequentam com estudantes sem DID. Assim, se o plano contemplar apenas UC da IES trata-se de um Programa integrado; enquanto se o plano não contemplar UC da IES é um Programa não integrado. Segundo estes autores, as componentes social e vida autodeterminada podem incluir atividades extracurriculares da/na IES ou UC criadas apenas para estudantes com DID. Com base na taxonomia de McEathron et al. (2015), o estudo de Machado (2022), após a análise de 15 programas enquadrados nos três modelos, identificou componentes gerais, componentes institucionais, admissão, apoios, componentes acadêmicas, componentes profissionais, componentes para uma Vida Independente e componentes sociais. Este estudo concluiu que os programas com um maior nível de integração, i.e., sob o modelo inclusivo, são os que provêem mais tipos de apoios, principalmente através do apoio dado por mentores. Entre estes programas, a principal diferença denotada foi a variação na oferta de apoio para a Vida Independente.

Os estudos de Björnsdóttir (2017) e Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) descrevem um programa que consideram inclusivo por o programa ser

constituído por UC da IES, no entanto, argumentam sobre a necessidade de adicionar UC específicas de orientação profissional/estágio somente por a IES não contemplar esta oferta, de acordo com as necessidades dos estudantes.

O Grupo de Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação (2020) propõe padrões orientadores para o currículo destes programas universitários, i.e.,: 1) um plano de estudos consistente com a missão do programa; 2) a utilização do Planejamento Centrado na Pessoa (PCP); 3) a participação em UC existentes na oferta educativa da IES; 4) a promoção de experiências em contexto de trabalho; 5) o envolvimento em atividades sociais/extracurriculares; e 6) a disponibilização de apoios individualizados.

Questão e objetivo de investigação

A necessidade de oportunidades educativas no ES para esta população e a escassez de estudos científicos sobre esta temática parecem acentuar a importância de se investigar sobre o ES inclusivo para pessoas com DID. Neste sentido, o Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2017, p. 19) recomendou a realização de estudo/s “sobre o acesso ao Ensino Superior das pessoas com dificuldades cognitivas, no qual se pondere a possibilidade de as IES disponibilizarem formação, não conferente de grau ou diploma, a este grupo de estudantes”.

Assim, formulou-se a seguinte questão norteadora deste estudo: Que componentes e elementos considerar no quadro curricular de um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos individuais e o sistema da IES?

No sentido de operacionalizar a questão supracitada, objetiva-se compreender as percepções de pessoas com DID (com experiência na vida universitária) e suas famílias, bem como do corpo docente, não docente e discente que vivenciaram e/ou observaram a experiência destas pessoas no contexto universitário, a fim de contribuir para uma proposta coerente e autêntica de inclusão no ES, capaz de se constituir uma base de informação para potenciais IES interessadas em desenvolver programas dirigidos a esta população.

Metodologia

As evidências apresentadas neste artigo fazem parte integrante de um trabalho, mais amplo, enquadrado numa tese de doutoramento, que visava compreender o processo de participação, com apoio, de pessoas com DID na vida universitária. O estudo foi realizado numa IES pública localizada em Portugal. A fim de ressaltar o seu anonimato foi-lhe atribuída a designação Universidade Portuguesa e, para este efeito, o acrónimo UPor.

Descrição e recrutamento dos intervenientes

Houve um total de 37 intervenientes no trabalho supracitado. Destes, 31 pessoas abordaram o desenho curricular de um programa nas suas perceções, tratando-se do *corpus* recolhido e integrado no presente estudo. Estas pessoas inquiridas foram previamente intervenientes num Programa Piloto que proporcionou oportunidades de participação a pessoas com DID na vida universitária, em articulação com um sistema de apoios, durante o segundo semestre do ano letivo 2018-2019.

Dos intervenientes, quatro são pessoas com DID, três do sexo feminino e um do sexo masculino, que participaram em experiências de aprendizagem na vida universitária. As suas idades situaram-se entre os 18 e 37 anos. As condições de recrutamento das pessoas com DID incluíram a conclusão da escolaridade obrigatória; a motivação; a disponibilidade imediata; a autonomia de deslocação na IES; e o comprometimento das famílias no apoio à sua participação no Programa Piloto. Após o seu recrutamento, através do Planeamento Centrado na Pessoa (PCP), foi proporcionado aos Estudantes-Participantes a escolha das experiências na vida universitária, de acordo com os seus objetivos individuais, incluindo a participação em: 1) UC da IES da área científica da sua preferência, e/ou 2) módulos projetados propositadamente no âmbito de variadas Literacias.

Assim, cada Estudante-Participante construiu um plano individualizado: a EP1 escolheu frequentar duas UC da IES (UC ART e TEC) e módulos; a EP2 selecionou uma UC da IES (UC ART) e módulos; a EP3 e a EP4 escolheram módulos.

Após a seleção de experiências, contactou-se os docentes das UC para a obtenção do seu consentimento informado, a fim de permitir a participação da EP1 e EP2 nas aulas. Quanto aos módulos, contactou-se os docentes que, previamente, já se tinham disponibilizado, a convite, para se proceder à sua dinamização.

No fim do segundo semestre do ano letivo 2018-2019, os intervenientes foram convidados a participar no presente estudo, através de um inquérito por entrevista, e todos deram a sua concordância por escrito: Estudantes-Participantes; membros das suas famílias; docentes das UC; docentes dos módulos; membros do corpo não docente (que estiveram envolvidos em serviços de apoio ou que observaram os Estudantes-Participantes na UPor e foram convidados a partilhar as suas perceções); estudantes mentoras das UC (voluntárias no apoio aos Estudantes-Participante); estudantes das UC (convidados a partilhar as suas perceções). A Tabela 1 ilustra os intervenientes e os respetivos códigos atribuídos.

Tabela 1: Intervenientes e respetivos códigos

Intervenientes		Códigos	Quantidade
Estudantes-Participantes (EP)	EP com plano de UC e módulos	EP1; EP2	2
	EP com plano de módulos	EP3; EP4	2
Famílias / membros da família	Mãe	M_EP1; M_EP2; M_EP3; M_EP4	7
	Pai	P_EP2; P_EP3; P_EP4	(4 famílias)
Docentes das UC seleccionadas pelas EP1 e EP2 e Docentes dos módulos projetados	UC TEC	D1_TEC; D2_TEC	10
	UC ART	D1_ART; D2_ART; D3_ART	
	LS	D1_LS; D2_LS; D3_LS	
	LF	D_LF	
	LVC	DE_LVC	
Corpo não docente		FU1; FU2	2

Intervenientes		Códigos	Quantidade
Estudantes Mentoras - estudantes das UC que frequentaram as mesmas UC da EP1 e EP2 e que deram apoio voluntário, dentro e fora da sala de aula	UC TEC	EM1_TEC; EM2_TEC; EM3_TEC	7
	UC ART	EM1_ART; EM2_ART; EM3_ART; EM4_ART	
Estudantes das UC que frequentaram as mesmas UC da EP1 e EP2	UC TEC	E1_TEC; E2_TEC	7
	UC ART	E1_ART; E2_ART; E3_ART	
Legenda: TEC – UC da área das Tecnologias do 3.º ano de um curso de licenciatura; ART – UC da área das Artes do 2º ano de um curso de licenciatura; Módulos projetados só para EP: LS – Literacia em Saúde; LF – Literacia Financeira; Módulo projetado para todos os estudantes: LVC – Literacia Visual e Comunicação EM – Estudante da UC e Mentora; E – Estudante da UC; D – Docente da IES; DE – Docente Externa convidada; EP – Estudante/s-Participante/s; FU – Funcionária; M – Mãe do/a Estudante-Participante; P – Pai da/o Estudante-Participante. 1, 2, 3, 4 – N.º de ordem da pessoa entrevistada por cada grupo / EP			

Opções metodológicas

Este estudo, de natureza qualitativa (Merriam, 2009), adotou o inquérito por entrevista (Bryman, 2012) como técnica para a recolha de dados. A análise de conteúdo foi a técnica adotada para a análise de dados, com o suporte de um *software* de análise qualitativa designado WebQDA (Costa & Amado, 2018).

Recolha e análise de dados: procedimentos

O primeiro passo consistiu em solicitar o consentimento do Conselho de Ética da IES. Após a obtenção deste parecer, teve-se em consideração elementos enunciados por Bryman (2012) e Amado (2014) na preparação das entrevistas e nos respetivos procedimentos. Foram criados guiões compostos por questões orientadoras com o propósito de responder à questão de investigação. O guião foi revisto e validado por uma especialista. Foi efetuada uma entrevista aos intervenientes supracitados na Tabela 1, no período compreendido entre junho e outubro de 2019. Antes da entrevista, procedeu-se à aplicação do termo de

consentimento informado a todas as pessoas. Para assegurar o anonimato e a confidencialidade, foram atribuídos códigos (supracitados na Tabela 1). Todas as entrevistas foram gravadas, em áudio e, cada uma, durou, no máximo, cerca de uma hora.

Com vista à análise dos dados, seguiu-se um conjunto de procedimentos propostos por Bardin (1995). Para responder à questão de investigação, foram definidas previamente categorias/subcategorias, i.e., *a priori* (Amado, 2014), enquanto outras foram geradas a partir das narrativas das pessoas inquiridas. As categorias/subcategorias *a priori* tiveram como linha referencial a taxonomia estabelecida por McEathron et al. (2015) e elementos do Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação (2020).

A fim de assegurar a credibilidade do processo de investigação, procedeu-se à triangulação, revisão por pares e *member check* (Merriam, 2009).

Apresentação e interpretação dos dados

As componentes percecionadas pelas pessoas inquiridas traduziram-se em: A) missão; B) duração e certificação; C) estrutura administrativa e financeira; D) currículo e pedagogia; E) corpo docente e não docente; e F) apoios.

A – Missão.

A.1 - Finalidades do programa

Integração da empregabilidade nas finalidades do programa. A narrativa de uma docente reflete a necessidade de a finalidade do programa integrar a área da empregabilidade, no sentido de ser “importante nós pensarmos para quê nós formamos estes estudantes, que lugares no mercado de trabalho” podem abrir-se a esta população. Na perceção da mesma docente, importa clarificar “de que maneira é que esta formação, esta experiência pode, ou não, ajudar aqueles que se adaptem melhor ao mercado de trabalho”. A docente idealizou uma das participantes ao afirmar que podia “olhar para a EP1 num contexto educativo”. Por outro lado, a docente realçou que “provavelmente há outros estudantes com DID que têm outra pretensão, que querem trabalhar noutros locais e isso deve ser bastante adequado e pensado” (D2_TEC). Esta narrativa

parece apontar para a importância de relacionar o percurso educativo de cada estudante com os seus objetivos profissionais e, por conseguinte, com as saídas profissionais inerentes às UC selecionadas pelos próprios. Esta evidência espelha a visão da importância que a dimensão profissional representa para esta população. Portanto, as finalidades do programa devem envolver a empregabilidade em consonância com Kelley e Westling (2019).

A.2 - Alinhamento com a missão da universidade

O alinhamento da missão do programa com a da universidade parece fulcral, como se infere do testemunho: “qual é que é a missão da universidade’? É, é preciso entender” (D2_ART). O mesmo docente acrescentou, em jeito de aspiração, que “se eu puder trabalhar numa universidade que é muito mais inclusiva nesse sentido, eu adorava”. Na perceção de outra docente “é importante eles andarem e frequentarem a universidade, i.e., a universidade também tem de ter preocupações, a meu ver, de índole mais, de índole social mais abrangente” (D_LF). Daí que um programa universitário, além de promover o desenvolvimento de competências académicas e profissionais, também deve ter em consideração a promoção de competências sociais, pessoais e transversais. A importância constatada do alinhamento da missão do programa com a da universidade é consonante com O’Brien e Bonati (2019), de modo que o programa se enquadre e integre nas políticas e práticas da IES, para que as pessoas com DID possam ter acesso a UC da oferta educativa da IES.

B - Duração e Certificação

B1 - Duração do programa

No que concerne à duração do programa, uma mentora afirmou que “eu acho que aquela experiência em que eles passam mais tempo na universidade e mais tempo em contacto com os professores”, reconhecendo que “eu acho que é mais vantajoso” (EM2_TEC). Na mesma linha de pensamento, uma mãe referiu que “um semestre foi muito bom, mas soube a pouco” (M_EP1). Ambos os testemunhos apelam a que o programa não seja de curta duração, o que parece dizer respeito à duração da oferta educativa existente na IES, i.e., à duração de dois anos como os CTESP ou de três anos como a maioria dos cursos de licenciatura.

B.2 - Certificação

O impacto que um diploma universitário pode ter na vida de qualquer pessoa foi o que pareceu transparecer no discurso de um estudante, em que afirma que “só mediante um diploma é que acreditam no valor que as pessoas têm” (E1_ART). O certificado poderá fazer a diferença no processo de candidatura em que o candidato começa por ser seriado com base no seu currículo.

C - Estrutura administrativa e financeira

C.1 - Filiação

Articulação interdepartamental. O testemunho de uma docente sugere a articulação departamental, ao expressar que se deveria “fazer isto em articulação com os outros” (D2_TEC) departamentos da IES.

C.2 - Financiamento

Fonte de financiamento. Do ponto de vista de uma mãe, a “universidade também tem autonomia financeira, porque não? Podemos apelar pela universidade e pelos órgãos da universidade” (M_EP1), no sentido de contribuírem como fonte de financiamento de um programa. Esta evidência é consonante com o estudo de Plotner e Marshall (2015), em que expõem que a IES deve institucionalizar o programa. Vários programas dirigidos a esta população estão a ser dependentes da filantropia e da requisição de donativos e patrocínios (O'Brien & Bonati, 2019).

D - Currículo e pedagogia

D1 - Componente académica

D1a - Gestão curricular

Estrutura curricular composta por projetos. O testemunho de um docente sugere a preferência por uma participação através de projetos, i.e., “eu vejo muito mais isto num, como projetos” (D2_ART), argumentando que estes “são mais ágeis, são mais interessantes, permitem trabalhar de outra forma e continuam a criar oportunidades para as pessoas de participarem”. O mesmo docente afirmou que “não é uma coisa de virem às aulas todas ao longo do semestre. Eu sei que do ponto de vista daquilo que a gente consegue propiciar às pessoas é uma coisa diferente, é uma coisa mais contida” (D2_ART). Todavia,

a narrativa de uma mentora contrasta por ter tido a oportunidade de experienciar uma iniciativa de curta duração (projeto realizado na mesma UC no ano letivo anterior) e uma de média duração (participação da EP1 na UC TEC durante um semestre): “como já tive ambas as experiências, eu acho que aquela experiência em que eles passam mais tempo na universidade e mais tempo em contacto com os professores, e com outros projetos que são fora do dia a dia deles, eu acho que é mais vantajoso” (EM2_TEC). Esta narrativa sugere que a participação em UC da IES (que também pode envolver projetos na sua metodologia) conduz à obtenção de mais benefícios.

Estrutura curricular composta por UC da IES. Com base na análise dos testemunhos, parece haver uma concordância predominante com o modelo inclusivo (e.g., Hart et al, 2006) e o Programa integrado (McEathron et al., 2015), no sentido de a sua estrutura curricular ser constituída por UC da oferta educativa da IES. Embora uma docente tenha reconhecido “que eles têm particularidades muitas próprias”, “pode ser estimulante eles estarem com outros estudantes, completamente integrados” (D_LF). A mesma docente disse que “eles [EP] precisam de estar a fazer com outros. Os outros ajudam”. Esta narrativa evidencia o papel que os colegas podem ter no que respeita ao apoio de pares. Na perceção desta docente, um programa composto apenas por UC da IES, faz sentido dado que “eles poderiam ter mais proveito porque os outros colegas também podiam interagir”, além de “ajudá-los”. Além de que “os colegas também aproveitavam porque contactavam com outras realidades que depois os vai ajudar”, i.e., “vai ajudá-los na parte de interagirem, possivelmente com outros públicos de estudantes que tenham com outras particularidades” (D_LF). Na sua perceção, esta integração só “traria benefícios para todos”. Pois, como refere a mesma docente, “eu tenho turmas aqui da L. [Licenciatura em Ensino] e nem todos estão ao mesmo nível” (D_LF). Há um depoimento que corrobora as afirmações anteriores e amplia o leque dos beneficiários, considerando que a inclusão de pessoas com DID nas UC da IES: “é desejável porque dá a visibilidade um bocadinho diferente à pessoa diferente, não a minorando, no seu estatuto, enquanto cidadão e, portanto, é desejável para que os outros jovens que possam ser parceiros nesta formação fiquem sensibilizados para estas diferenças e possam olhar o mundo um bocadinho diferente porque amanhã, eventualmente, pode ser um deles ou pode ser um

familiar ou podem ter um filho e, portanto, nunca ter tido contacto com pessoas com este nível de dificuldade ou já ter tido e perceber e conhecer e estar sensibilizado para dificuldades, mas mesmo assim se podem ultrapassar ou como é que se podem ultrapassar, eu acho que é sempre uma mais-valia para aqueles que estão ali à volta incluídos no processo, mas para a sociedade, de uma forma geral” (D1_LS). Uma docente refere que importa “a universidade se abrir a um projeto destes, que não faça segregação cá dentro, que procure pontos de encontro” (DE_LVC) e que estes pontos “sejam opcionais”. Há depoimentos das EP como “sei que ia conseguir também com os colegas, é bom” (EP1) e “eu gostava de ter [aulas/atividades] com os outros estudantes” (EP2) que parecem revelar um tom indiciador da preferência da sua participação no ES ao lado dos seus colegas sem DID. Constata-se um conjunto de discursos que espelham a importância do programa inclusivo, no sentido de ser composto por UC da oferta educativa da IES, com o apoio dos colegas, o que repercutirá em benefícios tanto para esta população, como para a comunidade académica.

Criação de UC com um currículo acessível. Uma mentora e uma docente sugeriram a criação de novas UC, a título de opção, que sejam acessíveis a todos os estudantes (com/sem DID). Nesta linha de ideias, uma estudante propôs uma “cadeira ia dar tanto para estes jovens, porque eles também iriam aprender, tal como nós, futuros professores e educadores” (EM3_TEC). Um testemunho que é corroborado por uma docente que salienta que há várias áreas que “são fundamentais para todos” (DE_LVC). Na perceção desta docente face ao módulo que desenvolveu, em que participaram quatro EP e duas estudantes, “não houve nada que fosse para, para as duas jovens ou para os quatro jovens, foi sempre para os seis jovens”, acrescentando que “tudo é possível juntos e que é muito mais interessante se estivermos juntos”. A mesma docente reconhece que um plano acessível “implica um investimento”, no entanto, fundamenta que é possível “diversificar”, quanto aos conteúdos, “a forma de os apresentar” a fim de que todos possam “fazer um percurso o mais próximo possível”. Este relato aponta para a importância da utilização do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Uma docente referiu que “não pensamos a disciplina para eles” (D1_ART). Esta evidência sugere que importa analisar, atentamente, com base no DUA (e.g. Nunes e Madureira, 2015), os

elementos da UC, a fim de elaborar um plano individualizado de aprendizagem com o corpo docente para garantir o acesso ao currículo. Há programas compostos por UC que, por terem redesenhado o seu plano, as tornaram acessíveis a todos os estudantes (Björnsdóttir, 2017; Stefánsdóttir & Björnsdóttir, 2016). Ora, criando UC ou redesenhando-as, parece importar a oferta de UC cujos planos curriculares sejam acessíveis a qualquer estudante.

Plano curricular construído com base nos objetivos do estudante. Um pai referiu que os estudantes destes programas “devem ter objetivos, eles devem ter ansiedade de fazer algo, alguma coisa e se calhar nunca ninguém lhe perguntou se ele queria fazer isto, se queria fazer aquilo” (P_EP3). Importa “estar em Unidades mediante o perfil deles” (D_LF) relatou uma docente. Há um discurso que corrobora as afirmações anteriores, considerando que “não tem de ser aqueles percursos típicos que nós conhecemos hoje” (D2_LS). Constata-se que um conjunto de testemunhos associou as práticas do Programa ao recurso do PCP, como se infere nas seguintes citações: “gosto muito desta ideia de desenhar à luz do outro”, i.e., “o que é que cada um deles pretende, o que cada um deles quer fazer, quais são os sonhos” (DE_LVC). Na perceção da mesma docente, esta forma de funcionamento é “adequada porque a verdade é que também não temos todos de fazer a mesma coisa” (DE_LVC). Este depoimento parece conduzir à concordância quanto ao modo de funcionamento de um programa por meio de um plano curricular individualizado e flexível a fim de os destinatários “terem esta possibilidade de poderem escolher” (DE_LVC). A oportunidade de poder ser “feita a escolha” (M_EP1), afirmou uma mãe. Um estudante alegou que “a inserção nesta disciplina ou noutra foi em função dos interesses foi em função do que cada um desses estudantes conjugam como importantes para a sua vida, ou profissional, ou social, ou pessoal” (E2_ART). Os dados gerados, em congruência com o estudo de Francis et al. (2018), apontam para a importância de um plano individualizado, flexível e alinhado, construído com o recurso ao PCP, proporcionando ao estudante com DID a escolha de atividades curriculares e extracurriculares, e apoios, de acordo com os seus objetivos. Estas evidências são consonantes com as recentes tendências em inovação curricular que incluem currículo personalizado e currículo flexível, visando melhorar a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes, bem como tornar a aprendizagem mais relevante para a vida dos próprios (OECD, 2021).

Carga curricular do plano. No que concerne à quantidade de UC por semestre, uma mentora referiu que «quando ela teve mais UC começou a ficar mais “tenho de fazer, tenho de fazer aquilo” e acabou por dispersar um bocadinho» (EM1_TEC). Esta participante do Programa Piloto foi a que participou em mais atividades curriculares. Assim, importa que a carga horária curricular seja levada em consideração no desenho do programa.

Acomodações curriculares. Na narrativa de um docente é perceptível a aplicação de uma acomodação curricular, i.e., permitiu que as EP dispusessem de mais tempo na concretização das tarefas, conforme se infere do seu relato: “adaptar um tempo mais diferente precisamente para estas questões da compreensão ou da iniciativa, mas isso muitas vezes acontece com outras pessoas também” (D2_ART). O docente admitiu que também disponibiliza mais tempo para alguns estudantes sem DID, o que leva a que se perceba a existência de mais similaridades (do que diferenças) entre eles. A afirmação da EP1 é consonante no que respeita ao ritmo, revelando que importa “fazer as coisas devagar, com tempo chegar lá” (EP1). Todavia, uma docente disse que “não tivemos a necessidade de alterar nada” (D1_TEC), argumentando que, como o Trabalho de Projeto foi a metodologia desta UC, tal contribuiu para que as acomodações não fossem necessárias. Os discursos apresentados permitem considerar, mesmo que a título de hipótese, que as necessidades de acomodações podem variar consoante a metodológica adotada. Nesta linha de ideias, o estudo de Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) refere que as acomodações variam de UC para UC, em que as de teor prático são comumente mais acessíveis do que as de teor teórico.

D1b - Gestão e organização do trabalho pedagógico

Diferenciação pedagógica. Na percepção da docente DE_LVC, “sabendo que existe uma coisa que se chama diferenciação pedagógica”, a mesma considera que se “não conseguir ir pela ficha A, então, se calhar, vou ter de ir usar a ficha B, se não for pela ficha, então eu vou usar um vídeo, se não for por um vídeo então eu faço um teatro” (DE_LVC). Esta abordagem de ensino torna-se relevante no fomento do sucesso de todos os estudantes.

Trabalho de Projeto e trabalho em grupo. A importância da metodologia adotada parece visível no testemunho de uma docente que referiu: “trabalhar

por projetos e trabalhar em equipa também permite assegurar que estes estudantes são de facto integrados e conseguem atingir os objetivos de aprendizagem” (D2_TEC). Uma EP, no final do semestre, expressou que gostaria de “continuar com os trabalhos que tive em grupos” (EP1). Pela análise dos dados, infere-se que a metodologia adotada na UC TEC e o trabalho em grupo facilitaram o processo de participação da EP1 na UC. Estas evidências sugerem que as metodologias ativas podem promover a inclusão de estudantes com DID no ES.

D1c - Gestão da avaliação

Avaliação contínua e formativa. Uma docente abordou o tipo de metodologia de avaliação da UC nos seguintes termos: “a avaliação contínua e formativa foi tão importante” (D2_TEC), justificando que “permitiu tanto aos colegas, mas também às docentes ir adaptando consoante a evolução de cada grupo, adaptando o próprio processo de trabalho deles” (D2_TEC). Nesta UC, ao longo do semestre, houve cinco momentos de avaliação, em que os estudantes e a EP1 realizaram apresentações na aula sobre o trabalho de projeto desenvolvido. Como os elementos dos grupos foram recebendo *feedback* após cada apresentação, tal permitiu logo obter informações sobre a evolução da EP1.

D2 - Componente vida autodeterminada

Uma docente apela para a importância de “vermos a universidade de forma diferente”, no sentido de “não vermos só a formação académica”, por ser um ambiente rico para a aprendizagem de diversas competências.

Orientação no campus. Uma docente referiu que “se queremos uma inclusão plena, temos de conseguir que eles sozinhos façam muitos daqueles passos que têm de fazer como integrar-se dentro do espaço, saber chegar da porta da entrada até à sala de aulas” e, portanto, “serão também competências a desenvolver” (D1_LS). A utilização de tecnologias digitais que apoiam a orientação no campus (e.g., App); a disponibilização de alojamento (e.g., residência universitária) na IES; a solicitação da colaboração de estudantes voluntários no apoio para uma vida autodeterminada podem ser elementos relevantes a ter em consideração num programa.

Utilização de dinheiro. A utilização do dinheiro foi apontada como primordial na vida desta população. Um pai afirmou “que seria extraordinariamente importante que ela se sentisse à vontade para lidar, principalmente, no dia a dia, com o dinheiro” (P_EP3). Uma mãe argumentou que “eles precisam, a nível de fazerem contas, e fazer os trocos” (M_EP4). As competências ao nível da Literacia Financeira podem ser desenvolvidas em contextos naturais, com o apoio de pares (e.g., apoiar um estudante quando este precisa de comprar algo num dos serviços da universidade) ou em UC que envolva conteúdos desta área.

D3 - Componente social

Atividades na vida diária no campus. As experiências proporcionadas na componente social, de âmbito extracurricular, foram percecionadas como um fator de equilíbrio, no sentido de uma proporção harmoniosa entre a parte curricular e extracurricular, como se infere do excerto de um pai: “a EP3 gosta, i.e., gostou imenso de vir para cá precisamente por causa deste *mix* que lhe estava a dizer que vocês têm da parte intelectual e da parte lúdica, acho que houve aqui uma, uma mistura, um *mix* de equilibrador, que vocês realmente despertaram o entusiasmo da EP3” (P_EP3). Constata-se que a componente social deve ser considerada no desenho de um programa.

D4 - Componente profissional

Integração de experiências em contexto de trabalho. Uma docente aborda a componente profissional no seu testemunho: “eles podem entrar [num curso] e trabalhar em simultâneo” argumentando que, assim, poderiam aprender a “resolver os problemas que surgem no mercado de trabalho” (D_LF). Neste âmbito, existem vários cursos universitários que apresentam UC com estágios ou projetos, de âmbito curricular ou extracurricular.

E - Corpo Docente e Não Docente

E1 - Perfil do corpo docente

Características do corpo docente. As características apontadas para um bom professor, na perceção da EP2, foram “ser simpático”; “ser amigo, ajudar as pessoas, ralar quando é preciso e dar carinho quando é preciso” (EP2). Na perceção de um estudante, os docentes envolvidos devem ter “uma maior

persistência, uma maior paciência com, com esse tipo de pessoas” (E3_ART). Segundo uma docente “o professor terá de estar atento” (D2_LS) à diversidade na sala de aula e, por conseguinte, à heterogeneidade da turma.

E2 - Suporte ao corpo docente

Apoio nas práticas pedagógicas. Na percepção de um elemento do corpo não docente, os docentes “precisam também de apoio, para além da boa vontade deles que também é necessária. Precisam de apoio do outro lado para sensibilizá-los em determinadas boas práticas, a nível, também, de atitude” (FU2). Outro elemento do corpo não docente mencionou que existe um serviço na UPor que “pode prestar apoio numa sessão de esclarecimento, por exemplo, logo no início do ano letivo, à comunidade docente, ou toda a comunidade” (FU1). Contata-se que o corpo docente deve ter suporte contínuo, a fim de poderem planear e adotarem práticas promotoras da inclusão e aprendizagem de estudantes com/sem DID.

E3 - Formação do corpo docente e não docente

Necessidade de formação para a inclusão de estudantes com DID no ES. Na percepção de um docente importa “dar muita formação” (D2_LS) ao corpo docente para a promoção da inclusão e aprendizagem de pessoas com DID no ES. O testemunho de outra docente é consonante afirmando que o docente “tem de se preparar, como é óbvio, para lhes dar a melhor resposta” (D_LF). O testemunho de um elemento do corpo não docente refere que “um docente quando se forma, quando tem aqueles anos de licenciatura e depois quando é lançado às feras, provavelmente não, não abrange este tipo de necessidades especiais” (FU1), acrescentando que “sentimos muito a falta” no que respeita a formação para lidar com pessoas com deficiência. O discurso de uma mentora foi congruente ao destacar a “formação dos professores”, acrescentando “porque acho que os professores universitários provavelmente não estão preparados” (EM3_ART), e, portanto, “têm de os encontrar, mas como os da universidade nunca os encontram, não estão mesmo preparados para interagir e para ensinar estudantes assim”. Nos depoimentos recolhidos, evidenciou-se a necessidade da formação do corpo docente não docente. Neste âmbito, o Grupo de Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação (2020) recomenda que o desenvolvimento profissional e a formação do corpo

docente devem incluir informação sobre DUA; DID; estratégias para apoiar estes estudantes; utilização de ferramentas tecnológicas.

F - Apoios dirigidos aos estudantes

F1 - Apoio de pares

Para uma docente “os próprios colegas” das UC “também podem ser responsáveis de alguma maneira pelo processo” (D3_LS), no âmbito do desempenho do papel de mentores. Na perceção de outra docente, estes poderiam “numa fase inicial, numa fase de transição, serem responsáveis por um conjunto de colegas, quase como os padrinhos” (D_LVC). A mesma docente justificou: “porque os torna mais iguais. Acho que por aí é uma coisa na questão da autonomia, a tutoria de pares, acho que é fundamental”. Como a configuração de um programa inclusivo implica os estudantes do programa passarem o máximo de tempo possível com os estudantes sem DID, logo os colegas mentores podem desempenhar um papel fulcral neste processo.

F2 - Apoio tutorial

Apoio disponibilizado por docentes. Uma docente mencionou que a “tutoria pode passar por, também, pela parte do docente que está com eles, assim como nós fazemos com outros estudantes” (D1_LS).

F3 - Apoios individualizados

Apoios específicos. Na perceção de uma docente, os estudantes com DID “podiam ter apoio específico dependendo das particularidades deles”, i.e., “eles podem ter sessões mais individualizadas para os capacitar” (D_LF). A mesma docente disse que “por exemplo, a EP3 tem mais falta de segurança nela, se calhar terá de ter um reforço a esse nível, por exemplo, de melhorar a autoconfiança”. Através de apoios individualizados, cada estudante pode desenvolver as competências necessárias. A título exemplificativo, na vida diária no campus (e.g., orientação, utilização de serviços), é possível gerar apoios naturais por colegas voluntários.

Apoio nas experiências em contexto de trabalho. Quanto às experiências em contexto de trabalho, para uma docente, haverá “a necessidade de monitorização, muitas vezes a supervisão” (DE_LVC).

F4 - Apoio dos serviços da IES

A frequência do ES por estudantes com DID, na percepção de uma docente, “vai merecer uma atenção muito, muito específica, equipas multidisciplinares” (D_LF). A mesma docente acrescentou que “trabalhar, se calhar, com estes estudantes vai exigir um olhar de um psicólogo”. Neste âmbito, as IES podem contribuir com os seus serviços, de modo que os estudantes com DID possam deles usufruir com os mesmos direitos que os estudantes sem DID.

F5 - Apoio da família

Uma docente relatou que “é impensável intervir com um jovem sem ter intervenção com a família” (DE_LVC). A afirmação é corroborada por outra docente ao referir que da parte da família “há todo um estimular” (D_LF). Os Estudantes-Participantes também mencionaram o apoio dado pela família, conforme se infere dos seus relatos: “a minha mãe ajudou-me” (EP3); “o meu pai ajudou-me, o meu irmão” (EP2) e “o meu pai” (EP4). As afirmações das famílias corroboram os testemunhos dos Estudantes-Participantes, nos seguintes termos: “nós nos interessamos pelo trabalho dela, por exemplo, eu, é mais pelos erros de Português, vou lá verificar se tem erros e obrigo-a a repetir” (M_EP1) e «quando ele chegou a casa, também fiz o trabalho de casa: “associação de estudantes, muito importante”» (M_EP4), acrescentando que “nós envolvemo-nos em tudo o que tem a ver com ele”.

F6 - Apoio de organizações

Na percepção de um elemento do corpo não docente importa estabelecer “contactos” de modo a “fazer a articulação com os centros” (FU2), visando a criação de redes entre as IES e as organizações.

A fim de elencar as principais componentes a considerar para um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos e o sistema da IES, procedeu-se à convergência dos elementos-chave dos Padrões propostos pelo Grupo de Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação (2020), com incidência nos Padrões do Currículo, e as características percecionadas. A Tabela 2 ilustra evidências que refletem as componentes académica, profissional, social e vida

autodeterminada elencadas e os elementos percebidos para a composição do programa.

Tabela 2: Componentes e elementos gerados para um programa universitário

Evidência (e.g.)	Elemento (e.g.)	Componente	Modelo
“eles [EP] precisam de interagir com outros e de resolver e de estarem com outros. Não é estarem numa turma e estarem à parte. Eles precisam de estar a fazer com outros” (D_LF)	Plano composto por UC da IES (com colegas sem DID)	Componente académica	Inclusivo (Hart et al., 2006; Neubert et al., 2001)
“que se adaptem melhor ao mercado de trabalho” (D2_TEC)	Experiências em contexto de trabalho	Componente profissional	
“se queremos uma inclusão plena, temos de conseguir que eles sozinhos façam muitos daqueles passos que têm de fazer como integrar-se dentro do espaço, saber chegar da porta da entrada até à sala de aulas” (D1_LS)	Orientação no campus	Componente vida autodeterminada	
“a EP3 gosta, i.e., gostou imenso de vir para cá precisamente por causa deste mix que lhe estava a dizer que vocês têm da parte intelectual e da parte lúdica, acho que houve aqui uma, uma mistura, um mix de equilibrador” (P_EP3).	Plano composto por atividades extracurriculares (com colegas sem DID)	Componente social	

Fonte: Elaboração Própria.

Das componentes percebidas à proposta de um programa universitário inclusivo

Constata-se que as componentes percebidas encontram-se consistentes e referenciadas nos estudos de McEathron et al. (2015) e do Grupo de Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação (2020).

Os dados gerados sugerem um percurso educativo individualizado, flexível e alinhado aos objetivos individuais de cada estudante, através de um plano

curricular, composto por uma estrutura curricular e uma extracurricular, associadas a um sistema de apoios.

Assim, o programa proposto deve ser individualizado para que os estudantes possam construir o seu próprio plano, escolhendo as UC e atividades extracurriculares, a partir dos seus objetivos pessoais, académicos e profissionais, com recurso ao PCP.

As evidências revelam que a estrutura curricular deve ser constituída por UC da IES. Esta característica faz o programa enquadrar-se no modelo inclusivo (Hart et al., 2006; Neubert et al., 2001). A esta estrutura encontra-se associada o apoio de pares e apoio tutorial.

Os dados do presente estudo conduzem, também, a uma estrutura de programa com UC da IES correlacionada com a empregabilidade, no sentido de proporcionar a possibilidade de experiências em contexto de trabalho. Conforme já supracitado (Björnsdóttir, 2017; Stefánsdóttir & Björnsdóttir, 2016), poderá haver a necessidade de se criar, propositadamente, UC que proporcionem as experiências em contexto de trabalho e/ou os estágios.

Os dados sugerem uma estrutura extracurricular composta por atividades nas quais a participação deva ser incentivada, incluindo atividades extracurriculares da IES, apoios individualizados e apoio nas atividades na vida diária no campus, ambos com carga horária variável de acordo com as necessidades de cada estudante. Estes tipos de apoios são comuns nos programas inclusivos, dado que os programas sob o modelo segregado ou híbrido contemplam UC para desenvolver competências específicas. Portanto, os apoios constituíram uma das componentes mais incidentes, em consonância com o estudo de Machado (2022).

À luz dos contributos da literatura científica e dos dados gerados a partir das perceções das pessoas inquiridas, enformou-se a proposta de um programa universitário inclusivo que se encontra ilustrado na Tabela 3 (Apêndice).

Conclusão

Com o reconhecimento do impacto positivo do ES e do seu papel facilitador da concretização dos ODS, urge reflexão (e ação) para possibilitar a fruição do direito à Educação no ES de pessoas com DID, através da criação de programas específicos.

As componentes perçecionadas traduziram-se em: missão; duração e certificação; estrutura administrativa e financeira; currículo e pedagogia; corpo docente e não docente; e apoios. Por sua vez, os elementos elencados incluem: alinhamento do programa com a missão e o sistema da IES; plano individualizado, flexível e alinhado com os objetivos do estudante, composto por UC e atividades extracurriculares da IES, selecionadas pelos estudantes, com recurso ao PCP; certificado; acesso ao currículo; apoios dirigidos aos estudantes com DID; suporte ao corpo docente, não docente e discente envolvidos; experiências em contexto de trabalho.

Os dados gerados sugerem um percurso individualizado, flexível e alinhado com os objetivos individuais do estudante, através de um plano que contemple as componentes académica, profissional, social e vida autodeterminada, compostas pelas estruturas curricular e extracurricular, com um sistema de apoios associado para a participação na vida universitária e a transição pós-programa. Constata-se que o acesso às UC da oferta da IES e os apoios associados compõem elementos fulcrais perante um programa inclusivo. A proposta apresentada para um programa universitário inclusivo poderá ser alvo de uma futura investigação, sob a forma de programa experimental.

O número limitado de participantes e a especificidade da IES onde o estudo foi realizado não permitem generalizar os dados gerados. Contudo, os seus contributos poderão informar IES com interesse na criação de um programa universitário inclusivo, a fim de impulsionar o ES para pessoas com DID.

Agradecimentos

O presente artigo enquadra-se num trabalho, mais amplo, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (FCT) e FSE, no III Quadro Comunitário de Apoio, através de uma Bolsa de Doutoramento com a referência SFRH/BD/129698/2017.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2024). *Defining Criteria for Intellectual Disability*.
<https://aidd.org/intellectual-disability/definition>
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Björnsdóttir, K. (2017). Belonging to higher education: inclusive education for students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 125–136.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254968>
- Brussino, O. (2021). Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion. *OECD Education Working Papers*, 256, OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/57fe6a38-en>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Costa, A. P., & Amado, J. (2018). *Análise de Conteúdo Suportada por Software*. Ludomedia.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Haj, C., Usher, A., Geanta, I., et al. (2017). Study on the impact of admission systems on higher education outcomes. I. Comparative report. Publications Office.
<https://data.europa.eu/doi/10.2766/943076>

Francis, G. L., Gordon, S., Kliethermes, A. J., Regester, A., Baldini, D., & Grant, A. (2018). Developing and Implementing a Postsecondary Education Program for Young Adults with Intellectual and Developmental Disabilities: Processes and Procedure. *Teacher Educators' Journal*, 11, 134–156.

Grupo de Trabalho para as Necessidades. Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2017). *Relatório final*. Lisboa. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBAAAAB%2BLCAAAAAAABAAztjQ3BQBbMtQuBAAAAA%3D%3D>

Grupo de Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação (2020). *Modelo de Padrões de Acreditação para Programas do Ensino Superior para Estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais Versão portuguesa*. Universidade de Massachusetts Boston, Instituto para a Inclusão Comunitária.

Hart, D., Grigal, M., Sax, C., Martinez, D., & Will, M. (2006). Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities. *Education*, 45.

Hughson, E. A., Moodie, S., & Uditsky, B. (2006). The story of inclusive post-secondary education in Alberta. Final research report 2004-2005. [https://thinkcollege.net/sites/default/files/files/resources/The Story of Inclusive Post Secondary Education in Alberta.pdf](https://thinkcollege.net/sites/default/files/files/resources/The%20Story%20of%20Inclusive%20Post%20Secondary%20Education%20in%20Alberta.pdf)

Jones, M. M., Boyle, M., May, C. P., Prohn, S., Updike, J., & Wheeler, C. (2015). Building Inclusive Campus Communities: A Framework for Inclusion. *Think College Insight Brief*, 26.

Kelley, K. R., & Westling, D. L. (2019). *Teaching, Including and Supporting College Students with Intellectual Disabilities*. Routledge.

Machado, M. A. M. (2022). *Inclua: Programa Piloto para a inclusão de pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais no ensino superior*. [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. <http://hdl.handle.net/10773/34952>

- McEathron, M. A., Beuhring, T., Maynard, A., & Mavis, A. (2015). Understanding the diversity: A taxonomy for postsecondary education programs and services for students with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(4), 303–320.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (2ª ed.). Jossey-Bass.
- Neubert, D. A., Moon, M. S., Grigal, M., & Redd, V. (2001). Post-secondary educational practices for individuals with mental retardation and other significant disabilities: A review of the literature. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16(3–4), 155–168.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 - 143.
- OECD (2021), Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum. *OECD Publishing*. Paris. <https://doi.org/10.1787/6b49e118-en>
- OECD (2022), Education at a Glance 2022: OECD Indicators. *OECD Publishing*, Paris. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Plotner, A., & Marshall, K. J. (2015). Postsecondary education programs for students with an intellectual disability: Facilitators and barriers to implementation. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(1), 58–69. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.1.58>
- Queiró, J. F. (2017). *O Ensino Superior em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos (Ensaio da Fundação).
- 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? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1), 3–16. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382012000100002>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/15017419.2015.1114019>

Think College National Coordinating Center Accreditation Workgroup (2021). Report on Model Accreditation Standards for Higher Education Programs for Students with Intellectual Disability: Progress on the Path to Education, Employment, and Community Living. Boston, MA: University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion.

United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities.
<https://doi.org/10.5771/9783845266190-471>

United Nations (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Notas Biográficas

Marisa Maia é doutorada em Educação (subárea em Diversidade e Educação Especial), investigadora de pós-doutoramento em pedagogia inclusiva no Ensino Superior e investigadora colaboradora do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Departamento de Educação e Psicologia.

 <https://orcid.org/0000-0001-9594-145X>

Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago, 3810-193 Aveiro, Portugal / mamm@ua.pt

Paula Santos é Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e membro integrado doutorado do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Departamento de Educação e Psicologia.

 <https://orcid.org/0000-0001-7898-8731>

Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago, 3810-193 Aveiro, Portugal / psantos@ua.pt

Marilyn Espe-Sherwindt é Professora aposentada da Kent State University. 800 E. Summit St. Kent, OH 44242, EUA.

 <https://orcid.org/0000-0003-2964-0389>

800 E. Summit St. Kent, OH 44242, EUA / mespeshe@kent.edu

Datas de receção e de aceitação (29/12/2023) (20/02/2024)

Apêndice - Tabela 3: Proposta para a criação de um programa universitário inclusivo

Proposta para um programa universitário inclusivo
O programa universitário trata-se de um ciclo de estudos superior, não conferente de grau académico, com 60 créditos ECTS e uma duração de dois ou três anos, cuja conclusão com aproveitamento conduz à atribuição de diploma/certificado da IES.
A. MISSÃO. A1. Alinhamento do programa com a missão e o sistema da IES O programa deverá ser alinhado com a missão e o sistema da IES no que respeita à cultura, políticas e práticas institucionais.
A2. Filiação do programa. A sede do programa poderá ser estabelecida na Unidade da IES onde se inicia as diligências para a criação do programa e deve-se proceder à articulação com outras Unidades.
A3. Finalidades do programa. A principal finalidade do programa, em princípio, deve ser possibilitar a participação na vida universitária de pessoas com DID, visando o desenvolvimento de competências necessárias à melhoria do perfil de empregabilidade e à participação na sociedade.
B. ENQUADRAMENTO LEGAL. O programa universitário enquadra-se na alínea e), ponto 3, artº 4º, do Decreto-Lei n.º 65/2018 de 16 de agosto: “As instituições de ensino superior podem ainda atribuir outros diplomas não conferentes de grau académico: (...) e) Pela realização de outros cursos não conferentes de grau académico integrados no seu projeto educativo”.
C. DESTINATÁRIOS. O programa tem relevância para pessoas com DID.
D. DURAÇÃO Programa com a duração de dois anos letivos (conforme os CTeSP), i.e., quatro semestres, ou três anos letivos, i.e., seis semestres (conforme a maioria dos cursos de licenciatura), dependendo das finalidades e dos recursos humanos do programa.
E. ADMISSÃO. Através de um acesso alternativo, o principal critério de admissão deve ser a conclusão da escolaridade obrigatória.
F. CANDIDATURA. F1. Candidatos. Os candidatos são pessoas com DID, detentoras de certificado de frequência da escolaridade obrigatória.
F2. Processo da candidatura. A candidatura deve se basear na apresentação do Curriculum Vitae e numa entrevista individual. Todos os candidatos elegíveis deverão ser solicitados a participar numa entrevista individual. O processo de seleção dos estudantes deve incluir critérios como a motivação e a disponibilidade do candidato. Poder-se-á, opcionalmente, proceder a uma entrevista à família, separadamente, para perceber o nível de suporte que a família poderá disponibilizar ao candidato.
G. CURRÍCULO. G1. Matriz curricular. A matriz contempla quatro componentes complementares: académica, profissional, social e vida autodeterminada.

A estrutura curricular é composta por: 1) um conjunto de 10 UC existentes na oferta educativa da IES, distribuídas entre uma a três UC por semestre; 2) formação em contexto de trabalho - estágios/projetos, práticas na IES (com frequência e duração a definir).

A esta estrutura encontra-se associada, obrigatoriamente, apoio de pares e apoio tutorial.

A estrutura extracurricular compõe-se por atividades que devem ser incentivadas à sua participação, incluindo: 1) atividades extracurriculares da IES; 2) oferta complementar (e.g., atividades investigativas); 3) apoios individualizados (e.g., Literacias como Literacia Financeira, Literacia Digital) e apoio nas atividades na vida diária no *campus*, ambos com carga horária variável de acordo com as necessidades de cada estudante.

O plano curricular deve ser construído pelo estudante, com recurso ao PCP.

G2. Acesso ao currículo. Para o acesso ao currículo, devem ser incentivadas abordagens como o DUA, acomodações/adaptações curriculares.

G3. Perfil de saída. Como cada estudante construirá o seu plano curricular, logo o perfil de saída profissional também será personalizado.

H. SISTEMA DE APOIOS. O programa contempla um sistema de apoios, mediado pelo coordenador, que envolve apoios dirigidos aos estudantes com DID, identificados através de PCP, para a participação na vida universitária e a transição pós-programa; e suporte ao corpo docente, não docente e discente.

H1. Apoios dirigidos aos estudantes com DID Os apoios dirigidos aos estudantes com DID incluem: 1) apoio de pares - apoio dado por estudantes voluntários (e.g., da mesma UC, do mesmo curso); 2) apoio tutorial - apoio disponibilizado pelo coordenador ou docentes com/sem estudantes voluntários; 3) apoios de serviços da IES (e.g., apoio ao estudante, psicologia, serviços de estágios); 4) apoio da família; 5) apoio de parcerias (e.g., ONG, entidades empregadoras).

H2. Tipos de apoio na vida universitária. O apoio na vida universitária ao estudante com DID inclui: 1) apoio nas atividades curriculares, na sala de aula, por pares (se disponíveis); 2) apoio nas atividades na vida diária do campus (e.g., orientação, almoço); 3) apoios individualizados em Literacias (e.g., Literacia em Saúde, Literacia Financeira, Literacia Digital); 4) apoio nas atividades extracurriculares da IES; 5) apoio nos estágios/projetos, nas práticas na IES.

H3. Carga horária dos apoios. A carga horária dos apoios deve ser estabelecida de acordo com as necessidades de cada estudante, através do PCP.

H4. Reconhecimento do apoio de pares. No âmbito de um programa inclusivo é fulcral o apoio de pares, pelo que o voluntariado feito pelos estudantes mentores pode ser enquadrado no Suplemento ao Diploma; ou numa UC sob a forma de projeto/estágio; ou por outras formas enquadradas na IES.

H5. Suporte ao corpo docente, não docente e discente. Deve se prover formação e apoio ao corpo docente e não docente e apoio ao corpo discente (e.g., disponibilização de estratégias) para facilitar o processo de inclusão e aprendizagem dos estudantes com DID.

I. RECURSOS. O programa deve contemplar a frequência de UC existentes na oferta educativa, sob consentimento prévio dos respetivos docentes. Assim, os recursos relacionados com a docência, as instalações e os equipamentos serão assegurados pela IES.
I1. Recursos humanos. O recurso humano imprescindível ao funcionamento do programa será um coordenador, a tempo integral, com a função principal de coordenar o sistema de apoios para a participação na vida universitária de cada estudante, recrutar mentores e mediar este processo com as pessoas envolvidas (corpo docente, discente e não docente, estudantes, famílias, parcerias).
J. NUMERUS CLAUSUS. O <i>numerus clausus</i> deve ser definido de acordo com os recursos da IES face à figura de coordenador. Será aconselhável a proporção de um coordenador para cinco/seis estudantes.
K. CERTIFICAÇÃO. Programa com 60 créditos ECTS. As UC frequentadas pelo estudante, com sujeição a regime de avaliação e com aprovação, devem ser objeto de certificação pela IES, mediante a emissão de um diploma/certificado. A certificação e creditação das UC poderá se basear na legislação aplicável pela IES quanto às UC Isoladas.
L. AVALIAÇÃO. Para a avaliação do programa, no final de cada semestre, devem ser recolhidos e analisados os dados sobre o seu funcionamento, a partir de vários intervenientes como estudantes, docentes, colegas, família.
L1. Instrumentos de avaliação. Os instrumentos de avaliação deverão ser desenvolvidos para o efeito e/ou adotados instrumentos testados e validados cientificamente.
L2. Avaliação pós-programa. Após um ano de conclusão do programa, deve se proceder à recolha e análise de dados sobre o percurso dos ex-estudantes (e.g., dados sobre a quantidade de ex-estudantes que obtiveram emprego).
M. SUSTENTABILIDADE. A procura de financiamento será necessária no caso de a IES não ceder um profissional, a tempo integral, dos serviços de apoio da IES ou se o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (continuar a) não financiar a educação, ao nível do ES, de pessoas com DID. Poderá ser necessário procurar fontes de financiamento para a sustentabilidade do programa através de patrocínios, realização de candidaturas a projetos, entre outros meios.