

Programas internacionais de transição pós-escolar para pessoas com deficiência intelectual: uma revisão de escopo

International post-secondary transition programs for people with intellectual disabilities: a scoping review

Graciliana Garcia Leite^{1*} , Juliane Aparecida de Paula Perez Campos¹

¹Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Departamento de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, São Carlos, SP, Brasil

COMO CITAR: LEITE, G. G.; CAMPOS, J. A. P. P. Programas internacionais de transição pós-escolar para pessoas com deficiência intelectual: uma revisão de escopo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, e19138, 2025. eISSN: 19825587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v20i00.1913801>

Resumo

O objetivo deste artigo é caracterizar o panorama internacional de programas de transição pós-escolar no contexto universitário para pessoas com deficiência intelectual, tendo como marco inicial a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Trata-se de uma Revisão de Escopo. Analisamos 34 estudos em inglês ou espanhol, com participantes jovens e/ou adultos com deficiência intelectual, publicados entre 2006 e 2022. Acessamos as seguintes fontes: Academic Search Premier, Eric, PsycInfo, CINAHL, Web of Science, Scopus e a literatura cinzenta. Constatou-se o predomínio de programas localizados nos Estados Unidos, do modelo inclusivo, com duração entre dois e quatro anos. Para a admissão, observou-se a necessidade de matrícula no Ensino Médio ou uma certificação equivalente, independência para atividades básicas e interesse na experiência universitária. Conclui-se que esses programas desempenham um papel importante para a promoção da educação, inclusão e vida independente das pessoas com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Educação Especial; programas de educação pós-secundário; transição; vida adulta independente.

Abstract

The objective of this article is to characterise the international view on post-secondary education programs in the university context for people with intellectual disabilities, taking as its starting point the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. This is a Scoping Review. We analysed thirty-four studies in English or Spanish with young participants and/or adults with intellectual disabilities published between 2006 and 2022. We accessed the following sources: Academic Search Premier, Eric, PsycInfo, CINAHL, Web of Science, Scopus and the gray literature. There was a predominance of programs located in the United States, with an inclusive model, lasting between two and four years. For admission, the need to enrol in High School or equivalent certification, independence in basic activities and interest in the university experience was noted. It is concluded that these programs play an important role in promoting education, inclusion and independent living for people with intellectual disabilities.

Keywords: Special Education; post-secondary education programs; transition; independent adult life.

INTRODUÇÃO

Os países signatários da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, dentre outros aspectos, assumiram o compromisso de promover o direito das pessoas com deficiência de aproveitarem a vida em condições de igualdade com as demais pessoas, proibindo a discriminação com base na deficiência, além de abordarem o direito à educação, à aprendizagem ao longo da vida, à vida independente e ao emprego, afirmando

*Autor correspondente:

gracilianagarcia@estudante.ufscar.br

Submetido: Março 27, 2024

Revisado: Abril 08, 2025

Aprovado: Maio 15, 2025

Fonte de financiamento: Bolsa de pesquisa de doutorado concedida pela Capes, Número do Processo: 88887.480974/2020-00.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética: Não houve necessidade de aprovação do comitê de ética por se tratar de dados abertos.

Disponibilidade de dados: Os dados coletados estão disponíveis nas bases de dados e na literatura cinzenta indicados nesta pesquisa. Trabalho realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

que as pessoas com deficiência têm o direito de receber as acomodações necessárias e o direito a ambientes inclusivos para participarem efetivamente da sociedade (Brasil, 2009).

Os jovens adultos com deficiência intelectual enfrentam uma grande desigualdade em termos de oportunidades à medida que avançam para a vida adulta. Uma dessas razões é porque os serviços de transição são limitados ou ausentes para esse grupo. Trainor et al. (2020) apontam a falta de acesso aos serviços de transição necessários, como programas ou suportes disponíveis na escola que possam auxiliar a obter um melhor desempenho após a escola.

Os programas de transição pós-escolar - também denominados na literatura de programas de educação pós-secundário, programas de transição, programas de transição para a vida adulta, programas de transição para a vida pós-escolar (Rowe et al., 2015; Lopes, 2016; Luiz, 2020; Avellone et al., 2021; Redig, 2021; Lee; Taylor, 2022) - podem melhorar o processo de vida independente para pessoas com deficiência intelectual com limitações tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, o qual envolve o uso de habilidades conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e aplicadas no contexto da vida cotidiana (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

De acordo com Pawilen et al. (2018), o objetivo central de um programa de transição pós-escolar é permitir que os estudantes se tornem mais funcionais na vida cotidiana e ativos na sociedade, independentemente da deficiência. Um programa de transição não se restringe a um conjunto de atividades; trata-se de um composto mais amplo que engloba a equidade educacional, currículo e políticas educacionais direcionadas aos estudantes com necessidades específicas.

Estudos vêm sendo desenvolvidos sobre a literatura científica relacionada aos programas de transição pós-escolar. Whirley, Gilson e Gushanas (2020) realizaram uma revisão de escopo com o objetivo de analisar a literatura sobre os programas de transição pós-escolar para jovens e adultos com deficiências intelectuais, desenvolvidos nos campi universitários nos Estados Unidos, no período de 2008 a 2018. Um total de 68 estudos foram incluídos. Os autores observaram aumento considerável de estudos sobre transição nos últimos dez anos e que, embora as pesquisas trouxessem informações sobre o funcionamento dos programas, estas ainda eram incompletas; ou seja, há pouco conhecimento sobre esses programas, incluindo a quem eles servem e como eles medem o sucesso.

Avellone et al. (2021) em estudo sobre revisão de escopo, investigaram experiências de emprego ocorridas no contexto dos programas de transição pós-escolar para estudantes com deficiência intelectual no contexto americano. Os resultados indicaram aspectos positivos dos programas para a obtenção do emprego que incluíam, por exemplo, cursos profissionalizantes, estágios integrados e colaboração entre a universidade e o local de emprego. Os autores sugerem que novas pesquisas investiguem como os programas foram executados, seus componentes e considerem o contexto internacional na análise dos programas de transição pós-escolar.

Lee e Taylor (2022) ampliaram o estudo de Whirley, Gilson e Gushanas (2020) e realizaram uma revisão de escopo para examinar os resultados dos programas de transição pós-escolar para pessoas com deficiência intelectual, desenvolvidos no contexto da universidade, e as barreiras durante o processo de desenvolvimento dos programas. Em linhas gerais, a maioria dos 21 estudos incluídos concentrou-se no ensino de habilidades relacionadas a emprego, de forma que os programas podem influenciar positivamente tanto os estudantes incluídos quanto o campus e a comunidade.

Pessoas com deficiência que participaram de programas de transição pós-escolar têm tido resultados de sucesso pós-escolar empiricamente melhores relacionados a diferentes áreas, como emprego ou educação pós-escolar (Test et al., 2009). As pesquisas também indicam aumento da empregabilidade após a participação em programas de formação profissional (Gomes-Machado et al., 2016; Leonard et al., 2016; Pallisera et al., 2018). Além do mais, o processo de formação profissional contribui para o desenvolvimento global, ou seja, em diferentes áreas, como autocuidado, participação social, autonomia, diminuição da necessidade de assistência e apoio e aumento de qualidade de vida (Gomes-Machado et al., 2016).

Os programas de transição pós-escolar têm-se mostrado importantes para o desenvolvimento de componentes relacionados ao emprego, às habilidades acadêmicas, à autodeterminação, à vida independente. Além disso, os programas de transição pós-escolar podem ser um fator determinante para mudar a trajetória de pessoas com deficiência intelectual; bem como a

experiência e o envolvimento em atividades de carreira e emprego, envolvimento em cursos acadêmicos, atividades de vida independente e participação da vida social da universidade com pares sem deficiência. Tendo como referência as pesquisas desenvolvidas no exterior, este estudo é um recorte de uma pesquisa de doutorado que originalmente investigou programas internacionais de transição pós-escolar para pessoas com deficiência intelectual desenvolvidos em contexto universitário. O presente artigo teve como objetivo caracterizar o panorama internacional sobre programas de transição pós-escolar no contexto universitário para pessoas com deficiência intelectual, tendo como marco inicial a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

MÉTODO

A revisão de escopo proposta foi conduzida de acordo com a metodologia JBI para definição de escopo (Peters et al., 2020) e foi registrada na plataforma Open Science Framework (2024)¹. As revisões de escopo são usadas para explorar a amplitude do conhecimento e os principais conceitos e características de um campo de pesquisa, além de identificar e mapear as principais fontes e tipos de evidências disponíveis (Munn et al., 2018).

Para esta pesquisa, os critérios de elegibilidade seguiram a estrutura PCC – População, Conceito e Contexto. Assim, para os critérios de inclusão foram considerados os estudos com diferentes desenhos metodológicos que incluíam pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual; podendo estar associado a outra condição de saúde ou do desenvolvimento, com idade entre 15 e 59 anos e que participaram de algum programa de transição pós-escolar. O conceito abordado foi o de programas realizados após ou concomitantemente ao Ensino Médio que preparam os estudantes com deficiência intelectual para a vida adulta independente e os auxiliam a alcançar seus objetivos pós-escolares em educação/treinamento, emprego e vida independente (Rowe et al., 2015). O contexto de desenvolvimento dos programas foi limitado ao ambiente de Ensino Superior, sem restrição quanto à localização geográfica.

O recorte temporal foi de janeiro de 2006 a dezembro de 2022, dada a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cujo texto foi aprovado em 2006. Os idiomas incluídos nesta revisão foram inglês e espanhol. O desenvolvimento e a implementação da estratégia de busca aconteceram em três etapas (Peters et al., 2020).

Na primeira etapa, foi realizado o mapeamento dos termos, conforme o PCC, nas bases Eric e PsycInfo para encontrar os descritores/palavras que pudessem compor a expressão final de busca. Foram lidos os títulos, resumos dos estudos localizados e foi consultado o tesauro de ambas as bases de dados. Os termos mapeados foram utilizados para desenvolver uma estratégia de pesquisa completa para a PsycInfo, que foi adaptada para as demais bases de dados: ("intellect* disab*" OR "intellect* development*" OR "development* disab*" OR "learning* disab*" OR "intellect* disorder*" OR "development* disorder*" OR "learning* disorder*" OR "cognitive impairment*" OR "mental retardation*") AND ("transition*" AND "program") AND ("post-secondary*" OR "post-secondary*" OR "postsecondary*" OR "post-school*" OR "post school*" OR "postschool*" OR "college*" OR "high-school*" OR "high school*" OR "highschool*" OR "university*" OR "higher*")

Numa segunda etapa que ocorreu em janeiro de 2023, foram realizadas as buscas nas seguintes bases de dados eletrônicas: Academic Search Premier ASP (EBSCO), Education Resource Information Center (Eric), PsycInfo (APA), CINAHL with Full Text (EBSCO), Web of Science Coleção Principal (Clarivate Analytics) e Scopus (Elsevier). Também realizamos buscas direcionadas na literatura cinzenta por meio do Google Scholar, Global ETD Search e DART-Europe E-thesis. Para as buscas na literatura cinzenta foram considerados para análise os cem primeiros resultados de cada busca.

Após a realização das buscas, todos os registros foram carregados no EndNote para remoção das duplicatas. Duas revisoras realizaram de modo independente a leitura do título e do resumo e selecionaram os estudos que atendiam aos critérios de inclusão. As discordâncias que não puderam ser solucionadas pelas duas revisoras foram resolvidas por um terceiro revisor.

¹ Trata-se de um processo obrigatório e importante para as revisões sistemáticas e de escopo, pois possibilita a transparência do processo, predetermina os objetivos, métodos e como será elaborado o relatório final de pesquisa.

A estratégia de busca recuperou 3.253 registros nas diferentes bases de dados pesquisadas. Foram removidos 784 registros duplicados e 2.361 registros foram excluídos por não estarem relacionados diretamente aos propósitos da pesquisa. Foram selecionados 108 registros dos quais 11 não puderam ser recuperados pelas bases de dados ou após tentativa de contato com os autores por e-mail. Sendo assim, foram selecionados 97 registros para leitura na íntegra, dos quais foram excluídos 73 artigos por não atenderem aos critérios de inclusão estabelecidos, restando 24 artigos. Foram incluídos 10 estudos a partir das buscas na literatura cinzenta ou por meio da consulta das listas de referências dos estudos incluídos. Esta revisão de escopo é constituída, portanto, por 34 estudos, publicados no período de 2006 a 2022 e que se encontram detalhados na lista das referências dos estudos incluídos na revisão.

A análise de dados foi conduzida de acordo com as diretrizes de revisão de escopo do JBI e incluiu uma análise qualitativa. As seções de análise incluem a) periodicidade e contexto geográfico dos estudos incluídos; b) modelo e duração dos programas; c) critério para admissão dos programas.

Os estudos incluídos foram carregados na íntegra no JBI para extração dos dados. O processo de extração dos dados foi realizado por duas revisoras independentes, utilizando um formulário desenvolvido pela pesquisadora e refinado após um teste-piloto, o qual continha as seguintes informações: identificação dos estudos; características metodológicas; características da população participante; características dos programas de transição pós-escolar.

RESULTADOS

Periodicidade e contexto geográfico dos estudos analisados

A análise indicou que o maior número de estudos foi publicado nos anos de 2021 e 2018. Destaca-se, ainda, uma variabilidade durante o período de publicação dos estudos analisados, com destaque para uma concentração maior nos últimos sete anos, o que representa cerca de 73,5% de todas as publicações incluídas. Embora apenas duas publicações tenham sido localizadas no ano de 2022, é possível inferir que a temática está em expansão e que possivelmente haja mais publicações recentes que não estejam incluídas nesta revisão.

Em relação à localização geográfica dos estudos, a maioria foi realizada nos Estados Unidos, com um total de 21 estudos (Barnard-Brak et al., 2022; Blixseth, 2022; Lee et al., 2021; Schillaci et al., 2021; Schroeder; Carter; Simpican, 2021; Grigal et al., 2019; Ryan et al., 2019; Prohn; Kelley; Westling, 2018; Knight, 2018; Qian et al., 2018a, 2018b; Sheppard-Jones et al., 2018; Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017; Moore; Schelling, 2015; Rogan et al., 2014; Ross et al., 2013; Folk; Yamamoto; Stodden, 2012; Kirkendall; Doueck; Saladino, 2009; O'Brien et al., 2009; Grigal; Dwyre; Davis, 2006). Foram também localizadas pesquisas sobre programas de transição pós-escolar desenvolvidas no contexto da universidade na Espanha (Rodríguez Herrero; Izuzquiza Gasset; Cabrera Garcia, 2020; Izuzquiza Gasset; Rodríguez Herrero, 2016; Judge; Gasset, 2015; Gasset, 2012), na Austrália (Souza; Vongalis-Macrow, 2021; Rillotta; Lindsay; Gibson-Pope, 2024), no México (Rubio Jimenez, 2021; Núñez Bueno, 2017), na Irlanda (O'Brien et al., 2009), na Islândia (Stefánsdóttir; Björnsdóttir, 2016) e na Colômbia (Monsalve-Robayo; Arias-Enciso; Betancour-Alzate, 2014).

Modelos e duração dos programas desenvolvidos

Os programas foram classificados em três principais tipos, conforme proposto por Hart et al. (2006). Os tipos são: separado, misto/híbrido e inclusivo.

No modelo misto/híbrido, os estudantes participam de atividades sociais e/ou aulas acadêmicas com estudantes sem deficiência (podendo obter créditos pelas disciplinas cursadas) e participam de aulas com outros estudantes com deficiências (às vezes chamadas de aulas de “habilidades para a vida” ou aulas de “transição”). Já no modelo substancialmente separado, os estudantes com deficiência intelectual recebem serviços em um ambiente pós-escolar, mas participam das aulas apenas com outros estudantes com deficiência.

No modelo inclusivo ou modelo de apoio individual inclusivo, os estudantes recebem serviços individualizados (por exemplo, treinador educacional, mentor, tecnologia, suportes naturais) em cursos universitários, programas certificados e/ou programas de graduação. O foco desse modelo é estabelecer uma meta de carreira identificada pelo estudante que direcione o curso e experiências de emprego (por exemplo, estágios e aprendizagem em contexto de trabalho).

Construído a partir de uma abordagem colaborativa por meio de uma equipe interagente (adulto, agências de serviços, serviços comunitários genéricos e os serviços da faculdade de apoio à deficiência), as agências identificam uma gama flexível de serviços e compartilham custos envolvidos.

O tipo de modelo predominante dos programas foi o inclusivo, 22 programas (Barnard-Brak et al., 2022; Blixseth, 2022; Lee et al., 2021; Schillaci et al., 2021; Rillotta; Lindsay; Gibson-Pope, 2024; Rillotta et al., 2020; Grigal et al., 2019; Prohn; Kelley; Westling, 2018; Qian et al., 2018a, 2018b; Sheppard-Jones et al., 2018; Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017; Núñez Bueno, 2017; Izuzquiza Gasset; Rodríguez Herrero, 2016; Stefánsdóttir; Björnsdóttir, 2016; Judge; Gasset, 2015; Monsalve-Robayo; Arias-Enciso; Betancour-Alzate, 2014; Rogan et al., 2014; Ross et al., 2013; Folk; Yamamoto; Stodden, 2012; Gasset, 2012; Kirkendall; Doueck; Saladino, 2009). O modelo misto ou híbrido estava presente em oito programas (Rubio Jimenez, 2021; Souza; Vongalis-Macrow, 2021; Rodríguez Herrero; Izuzquiza Gasset; Cabrera Garcia, 2020; Ryan et al., 2019; Moore; Schelling, 2015; Neubert; Redd, 2008; Grigal; Dwyre; Davis, 2006). Em quatro estudos não foram relatados o modelo do programa (Schroeder; Carter; Simplican, 2021; Knight, 2018; Cranston-Gingras et al., 2015; Pegalajar Palomino; Xandri Martínez, 2015).

Em relação à duração dos programas, a maioria foi de dois anos (Lee et al., 2021; Souza; Vongalis-Macrow, 2021; Rodríguez Herrero; Izuzquiza Gasset; Cabrera Garcia, 2020; Prohn; Kelley; Westling, 2018; Qian et al., 2018a, 2018b; Izuzquiza Gasset; Rodríguez Herrero, 2016; Stefánsdóttir; Björnsdóttir, 2016; Judge; Gasset, 2015; Folk; Yamamoto; Stodden, 2012; Gasset, 2012; O'Brien et al., 2009; Neubert; Redd, 2008), seguida por programas com duração de 3 anos (Rillotta; Lindsay; Gibson-Pope, 2024; Rillotta et al., 2020; Knight, 2018; Núñez Bueno, 2017; Ross et al., 2013) e programas com duração de 4 anos (Blixseth, 2022; Schroeder; Carter; Simplican, 2021; Ryan et al., 2019; Cranston-Gingras et al., 2015; Moore; Schelling, 2015). Também houve programas com configurações distintas de duração: uma experiência curta de apenas 3 meses (Kirkendall; Doueck; Saladino, 2009), uma experiência de 3 meses a 3 anos (Barnard-Brak et al., 2022), duração longa de 3 a 5 anos (Rubio Jimenez, 2021), um programa com 1 ano de duração (Monsalve-Robayo; Arias-Enciso; Betancour-Alzate, 2014), de 1 a 2 anos (Pegalajar Palomino; Xandri Martínez, 2015; Rogan et al., 2014), de 2,5 anos (Grigal; Dwyre; Davis, 2006) e de 2 a 4 anos (Schillaci et al., 2021; Grigal et al., 2019). Em dois estudos não foi possível identificar a duração dos programas (Sheppard-Jones et al., 2018; Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017).

CrITÉRIOS para admissÃO nos programas

De maneira geral, os critérios para admissão nos programas requeriam idade mínima de 18 anos e idade máxima de 30 anos. Todavia, não foi possível identificar, em todos os estudos, os requisitos para ingresso, e constatou-se também que em alguns estudos os participantes tinham mais de 30 anos. Outro aspecto em comum entre os critérios diz respeito à escolarização: a maioria dos programas pontuou a necessidade de o candidato ter concluído ou ter recebido uma certificação da Educação Especial em nível de Ensino Médio, ou estar matriculado no Ensino Médio, visto que foram identificados programas com aceite de estudantes em dupla matrícula (Schillaci et al., 2021; Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017; Rogan et al., 2014; Folk; Yamamoto; Stodden, 2012). Alguns programas exigiam conhecimentos prévios em leitura e escrita (Monsalve-Robayo; Arias-Enciso; Betancour-Alzate, 2014; Folk; Yamamoto; Stodden, 2012). Outros programas incluíram como requisitos a motivação e o interesse em participar de experiência universitária pós-escolar (Schroeder; Carter; Simplican, 2021; Sheppard-Jones et al., 2018; Rogan et al., 2014; Ross et al., 2013).

Outro dos critérios estabelecidos era que os participantes tivessem um nível mínimo de independência para se locomoverem no campus e autonomia para as atividades de vida diária, como alimentação e higiene pessoal. Além disso, alguns programas exigiam que os participantes soubessem utilizar o transporte público (Blixseth, 2022; Judge; Gasset, 2015; Pegalajar Palomino; Xandri Martínez, 2015; Monsalve-Robayo; Arias-Enciso; Betancour-Alzate, 2014; Rogan et al., 2014; Ross et al., 2013; Grigal; Dwyre; Davis, 2006).

DISCUSSÃO

A maioria dos estudos incluídos foi publicada nos Estados Unidos. Um dos fatores que explicam a maior quantidade de publicações nesse país é sua legislação federal de inclusão já consolidada ao longo das últimas décadas e o financiamento para o desenvolvimento de pesquisas, além de inúmeros projetos na área da Educação Especial voltados à transição. A Lei de Oportunidades de Ensino Superior (*Higher Education Opportunity Act* – HEOA) (United States of America, 2008) foi a primeira legislação federal direcionada à prestação de serviços de Educação Superior para pessoas com deficiência intelectual e viabilizou a transição abrangente e pós-escolar. Além disso, houve o financiamento de 27 projetos-modelo chamados de Programas de Transição Pós-Escolar para Estudantes com Deficiência Intelectual (*Transition Postsecondary Programs for Students with Intellectual Disability* – TPSIDs) e a criação de um Centro Nacional de Coordenação. Antes da instituição e financiamento da HEOA, os programas eram implementados com base na filosofia das instituições locais e não tinham uma abordagem estabelecida (Grigal; Hart; Weir, 2012).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) institui uma série de obrigações que os Estados devem desenvolver para garantir que as pessoas com deficiência tenham oportunidades iguais em todas as áreas da vida, incluindo o acesso à educação em igualdade de oportunidades. Apesar disso, as oportunidades de educação para pessoas com deficiência intelectual após o Ensino Médio são bastante restritas, e os programas de transição pós-escolar não estão disponíveis ou não são acessíveis para grande parte desse grupo em muitos contextos. Os programas de transição pós-escolar representam uma oportunidade significativa para as pessoas com deficiência intelectual, pois a educação é uma parte essencial para o alcance de outros direitos e primordial para a efetiva inclusão na sociedade.

Assim como identificado, existe uma grande variabilidade em relação às características dos programas de transição pós-escolar, no que diz respeito, por exemplo, à duração do programa, aos seus principais propósitos e critérios para inclusão dos estudantes, entre outros aspectos (Grigal; Hart; Weir, 2012; Whirley; Gilson; Gushanas, 2020; Avellone et al., 2021; Lee et al., 2021). Embora o corpo de literatura incluído cobrisse uma ampla gama de configurações sobre as características dos programas e resultados obtidos, houve algumas lacunas identificadas. Poucos estudos relataram como as intervenções foram desenvolvidas nos contextos dos programas de transição pós-escolar; os estudos normalmente se concentraram em descrever os programas ou avaliaram os resultados obtidos em diferentes áreas relacionadas à vida adulta ou ainda analisaram os efeitos dos resultados em longo prazo. Isso representa uma lacuna significativa, pois muitos relatórios de pesquisa não apresentavam as informações completas que permitissem a análise de aspectos importantes dos programas.

Do mesmo modo, o estudo realizado por Whirley, Gilson e Gushanas (2020) constatou que alguns relatórios de pesquisa não disponibilizavam dados dos participantes, objetivo ou informações do programa, ou seja, havia pouco conhecimento sobre esses programas externamente, incluindo a quem eles servem e como eles medem o sucesso. E, nessa mesma direção, Lee et al. (2021) ressaltam a necessidade de entender se os resultados positivos alcançados permaneceram ao longo do tempo após a conclusão do programa. E, devido à grande diversidade dos programas, não é possível determinar quais componentes são benéficos para os resultados alcançados.

Atualmente, constata-se o crescimento dos programas de transição pós-escolar em vários países, o que sugere maiores oportunidades para o progresso na escolarização das pessoas com deficiência intelectual (Alqazlan; Alallawi; Totsika, 2019). Um dos países precursores é os Estados Unidos, como já dito, no qual o financiamento e as alterações na legislação e na política permitiram o acesso recente de mais de 6 mil alunos com deficiência intelectual em 310 faculdades e universidades (Grigal; Dukes III; Walker, 2021; Papay; Grigal, 2019). Com o maior investimento, houve a expansão das opções de programas de transição pós-escolar, o que contribuiu de modo expressivo para o aumento das matrículas de estudantes com deficiência intelectual nesses programas (Papay; Grigal, 2019; Whirley; Gilson; Gushanas, 2020).

A literatura também relata vários desafios diretos associados à participação dos jovens com deficiência intelectual nesses programas, como necessidade de mais suporte nos serviços de reabilitação vocacional e preparação para o emprego, maior financiamento, necessidade de ampliação de acesso, obstáculos físicos, entraves atitudinais e transporte. Alguns dos desafios

identificados persistem em diferentes espaços da sociedade, dentre eles a inacessibilidade arquitetônica e a barreira atitudinal. Tais aspectos limitam a qualidade e a forma da participação dessas pessoas no ambiente no qual estão inseridas. Em referência ao contexto universitário, Castro e Almeida (2014) descreveram barreiras semelhantes, relatadas pelos estudantes, que influenciam o processo de inclusão, como: impedimentos arquitetônicos, comunicacionais, pedagógicos e barreiras atitudinais. Essas limitações são correspondentes às barreiras identificadas no estudo de Poker, Valentim e Garla (2018).

Nesse sentido, ao discorrerem sobre os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência que afetam a participação nos programas de transição pós-escolar, alguns estudos (Petcu; Chezan; Van Horn, 2015; Scheef et al., 2018; Lee et al., 2021) identificaram desafios para garantir o transporte público para esse grupo. As barreiras incluem opções restritas ou indisponíveis para acesso à universidade e ao trabalho. Girardi et al. (2021) discutem as barreiras que as pessoas com deficiência intelectual enfrentam para finalidades de lazer e recreação, a falta de autonomia dos usuários no sistema de transporte, tornando necessária a atuação de um acompanhamento, pois muitas vezes os pais se sentem inseguros com a realização do trajeto de forma individual.

Scheef et al. (2018) identificaram barreiras enfrentadas pelos funcionários dos programas de transição pós-escolar, constatando, além das limitações e restrições relacionadas ao transporte, outros aspectos de adversidade, como percepções do empregador sobre as habilidades das pessoas com deficiência, número inadequado de horas de pessoal para apoiar os estudantes no local de trabalho e tempo restrito dos estudantes para planejamento das ações e busca por trabalho. Em relação ao emprego apoiado, muitas questões foram relatadas, como a insatisfação das pessoas com deficiência intelectual com o ambiente de trabalho, devido ao fato de o relacionamento com os colegas de trabalho ser principalmente ruim e às exigências do empregador por um nível aceitável de produtividade. Isso foi relatado em alguns estudos do Reino Unido (Hyde, 1998).

Há também um sentimento de angústia entre os empregadores, porque eles assumem que as pessoas com deficiência intelectual não terão um desempenho tão bom quanto o das pessoas sem deficiência intelectual. Esta é uma lacuna óbvia entre as habilidades reais e as habilidades assumidas. Supõe-se também que as pessoas com deficiência intelectual não são tão capazes de aprender no trabalho quanto às demais e que seu nível de escolaridade é menor (Baker et al., 2018). Os empregadores muitas das vezes preferem contratar pessoas com deficiência física ao invés de intelectual. Entre as razões apontadas estão a percepção equivocada referente à competência e ao desenvolvimento de tarefas, dificuldades com o processo de contratação e, no caso de o indivíduo ser contratado e não atender aos padrões esperados para o cargo, ele precisar ser demitido (Kocman; Fischer; Weber, 2017).

Conforme exposto acima, as barreiras referentes à contratação das pessoas com deficiência intelectual estão relacionadas às atitudes que as pessoas têm no tocante à percepção da deficiência intelectual e do indivíduo e às preocupações com a legislação trabalhista. É certo que a experiência em um programa de transição pós-escolar pode aumentar as possibilidades de uma pessoa com deficiência intelectual adquirir emprego. Por isso, é importante que os programas continuem a apoiar os estudantes com deficiência intelectual a conseguirem melhores resultados de empregos remunerados e competitivos, de desenvolvimento pessoal e de independência, pois, além de aumentar o nível de participação social dessas pessoas, a inclusão em diferentes níveis da sociedade pode contribuir para maior visibilidade e ruptura de percepção inadequada da deficiência intelectual e das competências dessas pessoas.

CONCLUSÕES

As revisões de escopo são especialmente úteis para mapear temas amplos e ainda pouco explorados, como é o caso dos programas de transição pós-escolar para pessoas com deficiência intelectual no ensino superior. Neste estudo, a abordagem adotada permitiu identificar tendências relevantes, assim como lacunas importantes, com base em uma amostra internacional de estudos publicados entre 2006 e 2022.

Embora o número crescente de programas sinalize avanços na promoção da inclusão educacional, os dados revelam uma forte concentração de experiências nos Estados Unidos. Esse predomínio se explica, em parte, por políticas de incentivo e financiamento à pesquisa,

mas também evidencia um desequilíbrio na produção e disseminação do conhecimento em países, como por exemplo da América Latina e da África; limitando a compreensão sobre como as transições para a vida adulta estão sendo (ou não) construídas em diferentes realidades. Além disso, foi possível perceber que muitos estudos priorizam a descrição geral dos programas, deixando de lado aspectos importantes, como os contextos institucionais, as vozes dos participantes e os desafios enfrentados na implementação cotidiana das ações. Também chama atenção o fato de que critérios de admissão baseados em níveis de autonomia ou comportamento funcional podem funcionar como barreiras veladas ao acesso, o que contraria os princípios de equidade e diversidade que deveriam nortear as práticas inclusivas. A persistência de obstáculos — físicos, atitudinais, institucionais — aponta para a necessidade de políticas públicas mais robustas e integradas, que não se limitem a soluções pontuais ou a projetos isolados. Para que os programas de transição cumpram, de fato, seu papel de ampliar oportunidades e promover a autonomia, é preciso enfrentar as barreiras estruturais que ainda restringem o acesso à educação superior e ao mundo do trabalho para esse grupo. Por fim, as pesquisas futuras precisam avançar na escuta das próprias pessoas com deficiência intelectual e na articulação entre universidade, famílias, serviços de apoio e políticas públicas. Trata-se de construir, de forma colaborativa, caminhos possíveis para que a transição pós-escolar deixe de ser uma exceção e se torne uma etapa real e acessível na trajetória de vida dessas pessoas.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALQAZLAN, S.; ALALLAWI, B.; TOTSICA, V. Post-secondary education for young people with intellectual disabilities: a systematic review of stakeholders' experiences. **Educational Research Review**, Amsterdam, v. 28, p. 100295, 2019. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100295>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X19301563>. Acesso em: 27 set. 2023.
- AVELLONE, L. *et al.* Employment outcomes for students with intellectual disabilities in postsecondary education programs: a scoping review. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, Huntersville, v. 34, n. 3, p. 223-238, 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1325428>. Acesso em: 28 ago. 2023.
- BAKER, P. *et al.* Barriers to employment participation of individuals with disabilities: addressing the impact of employer (mis)perception and policy. **The American Behavioral Scientist**, Thousand Oaks, v. 62, n. 5, p. 657-675, 2018. DOI: <http://doi.org/10.1177/0002764218768868>. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.bethel.edu/doi/full/10.1177/0002764218768868>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- BARNARD-BRAK, L. *et al.* Predictors of employment for adults with intellectual and developmental disabilities participating in a postsecondary transition program in the United States. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, Oxford, v. 36, n. 1, p. 116-151, 2022. DOI: <http://doi.org/10.1111/jar.13040>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jar.13040>. Acesso em: 18 set. 2023.
- BLIXSETH, E. R. **Perspectives of students with intellectual and/or developmental disability in college inclusion programs on their preparation for working in competitive integrated employment**. 2022. 126 p. Tese (Doutorado em Educação) – Portland State University, Portland, 2022.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 26, p. 3, 2009.
- CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 20, p. 179-194, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XPGCHzqgpSQWtHV8grBb5nL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2023.
- COOK, A. L.; WILCZENSKI, F. L.; VANDERBERG, L. Inclusive concurrent enrollment: a promising postsecondary transition practice for building self-determination among students with intellectual disability. **Journal of the American Academy of Special Education Professionals**, Washington D.C., n. Winter, p. 25-44, 2017.
- CRANSTON-GINGRAS, A. *et al.* Going to College: a campus-based partnership for students with intellectual disabilities. **School – University Partnerships**, Columbia, v. 8, n. 2, p. 62-71 2015.
- FOLK, E. D. R.; YAMAMOTO, K. K.; STODDEN, R. A. Implementing inclusion and collaborative teaming in a model program of postsecondary education for young adults with intellectual disabilities. **Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities**, Oxford, v. 9, n. 4, p. 257-269, 2012. DOI: <http://doi.org/10.1111/jppi.12007>.
- GASSET, D. I. El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: el programa Promentor. **Bordón: Revista de Pedagogía**, Madrid, v. 64, n. 1, p. 109-125, 2012.

GIRARDI, V. L. *et al.* O lazer de pessoas com deficiência intelectual: barreiras e facilitadores na mobilidade urbana em Curitiba/PR. **Licere Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 447-476, 2021. DOI: <http://doi.org/10.35699/2447-6218.2021.31344>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/31344>. Acesso em: 27 set. 2023.

GOMES-MACHADO, M. L. *et al.* Effects of vocational training on a group of people with intellectual disabilities. **Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities**, Oxford, v. 13, n. 1, p. 33-40, 2016. DOI: <http://doi.org/10.1111/jppi.12144>. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/158784>. Acesso em: 12 abr. 2022.

GRIGAL, M. *et al.* Year four annual report of the TPSID model demonstration projects (2018-2019). **Think College Reports**, Washington, D.C., 2019.

GRIGAL, M.; DWYRE, A.; DAVIS, H. **Transition services for students aged 18-21 with intellectual disabilities in college and community settings**: models and implications of success. Minneapolis, MN: National Center on Secondary Education and Transition, 2006. p. 1-5. (Information Brief, v. 5, n. 5).

GRIGAL, M.; HART, D.; WEIR, C. A survey of postsecondary education programs for students with intellectual disabilities in the United States. **Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities**, Oxford, v. 9, n. 4, p. 223-233, 2012. DOI: <http://doi.org/10.1111/jppi.12012>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jppi.12012>. Acesso em: 12 abr. 2022.

GRIGAL, M.; DUKES III, L. L.; WALKER, Z. Advancing access to higher education for students with intellectual disability in the United States. **Disabilities**, Basel, v. 1, n. 4, p. 438-449, 2021. DOI: <http://doi.org/10.3390/disabilities1040030>.

HART, D. *et al.* Postsecondary education options for students with intellectual disabilities. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, Thousand Oaks, n. 25, p. 134-150, 2006. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED521362>. Acesso em: 28 ago. 2023.

HYDE, M. Sheltered and Supported Employment in the 1990s: the experiences of disabled worker in the UK. **Disability & Society**, Abingdon, v. 13, n. 2, p. 199-215, 1998. DOI: <http://doi.org/10.1080/09687599826786>.

IZUZQUIZA GASSET, D.; RODRÍGUEZ HERRERO, P., Inclusion of people with intellectual disabilities in university: results of the Promotor program (UAM-Prodis, Spain). **Siglo Cero**, Madrid, v. 47, n. 4, p. 27-43, 2016. DOI: <http://doi.org/10.14201/scero20164742743>.

JUDGE, S.; GASSET, D. I. Inclusion in the workforce for students with intellectual disabilities: a case study of a Spanish postsecondary education program. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, Huntersville, v. 28, n. 1, p. 121-127, 2015.

KIRKENDALL, A.; DOUECK, H. J.; SALADINO, A. Transitional services for youth with developmental disabilities: living in college dorms. **Research on Social Work Practice**, Thousand Oaks, v. 19, n. 4, p. 434-445, 2009. DOI: <http://doi.org/10.1177/1049731508318734>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1049731508318734?cid=int.sj-full-text.similar-articles.2>. Acesso em: 18 set. 2023.

KNIGHT, Z. A. **Postschool outcomes of young adults with disabilities**: attributions of program impact. 2018. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade do Alabama, Tuscaloosa, 2018.

KOCMAN, A.; FISCHER, L.; WEBER, G. The employers' perspective on barriers and facilitators to employment of people with intellectual disability: a differential mixed-method approach. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, Oxford, v. 31, n. 1, p. 120-131, 2017. DOI: <http://doi.org/10.1111/jar.12375>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jar.12375>. Acesso em: 27 set. 2023.

LEE, C. E. *et al.* Examining growth among college students with intellectual and developmental disability: a longitudinal study. **Behavior Modification**, Beverly Hills, v. 45, n. 2, p. 324-348, 2021. DOI: <http://doi.org/10.1177/0145445520982968>. PMID:33354996. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0145445520982968>. Acesso em: 18 set. 2023.

LEE, C. E.; TAYLOR, J. L. A review of the benefits and barriers to postsecondary education for students with intellectual and developmental disabilities. **The Journal of Special Education**, Austin, v. 55, n. 4, p. 234-245, 2022. DOI: <http://doi.org/10.1177/00224669211013354>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00224669211013354>. Acesso em: 12 abr. 2022.

LEONARD, H. *et al.* Transition to adulthood for young people with intellectual disability: the experiences of their families. **European Child & Adolescent Psychiatry**, Toronto, v. 25, n. 12, p. 1369-1381, 2016. DOI: <http://doi.org/10.1007/s00787-016-0853-2>. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27170424>. Acesso em: 10 set. 2021.

LOPES, B. J. S. **Programa de transição para a vida independente de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8121>. Acesso em: 21 ago. 2023.

LUIZ, L. C. O. **A transição para vida pós-escolar dos/as alunos/as com deficiência intelectual**: um estudo em escolas de educação especial de Curitiba. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69172>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MONSALVE-ROBAYO, A. M.; ARIAS-ENCISO, L. F.; BETANCOUR-ALZATE, L. M. Análisis del dominio aprendizaje y aplicación del conocimiento propuesto por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud, en un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual. **Educación**, Lima, v. 38, n. 1, p. 117-129, 2014.

MOORE, E. J.; SCHELLING, A. Postsecondary inclusion for individuals with an intellectual disability and its effects on employment. **Journal of Intellectual Disabilities**, London, v. 19, n. 2, p. 130-148, 2015. DOI: <http://doi.org/10.1177/1744629514564448>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1744629514564448>. Acesso em: 18 set. 2023.

MUNN, Z. *et al.* Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. **BMC Medical Research Methodology**, London, v. 18, n. 1, p. 143, 2018. DOI: <http://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>. PMid:30453902.

NEUBERT, D. A.; REDD, V. A. Transition services for students with intellectual disabilities: a case study of a Public School Program on a Community College Campus. **Exceptionality**, Mahwah, v. 16, n. 4, p. 220-234, 2008. DOI: <http://doi.org/10.1080/09362830802412265>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09362830802412265>. Acesso em: 18 set. 2023.

NÚÑEZ BUENO, I. N. **Acreditación de competencias en personas con discapacidad intelectual para la mejora de su empleabilidad**: Programa Somos Uno Más Universidad Iberoamericana de Ciudad de México. 2017. 235 p. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia) – Universidad de Valladolid, Valladolid, 2017.

O'BRIEN, P. *et al.* Opening up a whole new world for students with intellectual disabilities within a third level setting. **Disability Research and Rights in Ireland**, Chichester, v. 37, n. 4, p. 285-292, 2009.

OPEN SCIENCE FRAMEWORK – OSF. Characteristics and outcomes of transition programs for youth and adults with intellectual disabilities: a scoping review. 2024. Disponível em: <https://osf.io/ebskd>. Acesso em: 27 mar. 2024.

PALLISERA, M. *et al.* Proposals for improving the transition process of young people with intellectual disabilities in Spain: insights from focus groups of professionals, young people and their families. **European Journal of Special Needs Education**, Abingdon, v. 33, n. 3, p. 287-301, 2018. DOI: <http://doi.org/10.1080/08856257.2017.1306966>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F08856257.2017.1306966>. Acesso em: 5 maio 2019.

PAPAY, C. K.; GRIGAL, M. A review of the literature on postsecondary education for students with intellectual disability 2010-2016: examining the influence of federal funding and alignment with research in disability and postsecondary education. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, Huntersville, v. 32, n. 4, p. 427-443, 2019.

PAWILEN, G. T. *et al.* Developing a curriculum for the transition program of special learners in the Philippines. **International Journal of Curriculum and Instruction**, San Diego, v. 19, n. 1, p. 1-20, 2018. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207241>. Acesso em: 28 ago. 2023.

PEGALAJAR PALOMINO, M. C.; XANDRI MARTÍNEZ, R. La inclusión sociolaboral de jóvenes con discapacidad intelectual: una experiencia a partir del programa “Capacitas”. **Revista de Educación Inclusiva**, Almería, v. 8, n. 2, p. 59-73, 2015.

PETCU, S. D.; CHEZAN, L. C.; VAN HORN, M. L. Employment support services for students with intellectual and developmental disabilities attending postsecondary education programs. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, Huntersville, v. 28, n. 3, p. 359-374, 2015.

PETERS, M. *et al.* Scoping reviews. In: AROMATARIS, E.; MUNN, Z. (ed.). **JB1 manual for evidence synthesis**. Adelaide: JBI, 2020. Disponível em: <https://synthesismanual.jbi.global>. Acesso em: 5 maio 2019.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. esp., p. 127-134, 2018. DOI: <http://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2023.

PROHN, S. M.; KELLEY, K. R.; WESTLING, D. L. Students with intellectual disability going to college: what are the outcomes? A pilot study. **Journal of Vocational Rehabilitation**, Virginia v. 48, n. 1, p. 127-132, 2018. DOI: <http://doi.org/10.3233/JVR-170920>.

QIAN, X. *et al.* Predictors associated with paid employment status of community and technical college students with intellectual disability. **American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities**, Washington, D.C., v. 123, n. 4, p. 329-343, 2018a. DOI: <http://doi.org/10.1352/1944-7558-123.4.329>. PMid:29949428. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29949428/>. Acesso em: 18 set. 2023.

QIAN, X. *et al.* The use of a coaching model to support the academic success and social inclusion of students with intellectual disabilities in community and technical college settings. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, Huntersville, v. 31, n. 3, p. 193-208, 2018b.

REDIG, A. G. Formação acadêmica e vida independente: um diálogo a ser construído. **Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. 1-26, 2021. DOI: <http://doi.org/10.5902/1984644443012>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/43012>. Acesso em: 13 maio 2022.

RILLOTTA, F. *et al.* Inclusive university experience in Australia: perspectives of students with intellectual disability and their mentors. **Journal of Intellectual Disabilities**, London, v. 24, n. 1, p. 102-117, 2020. DOI: <http://doi.org/10.1177/1744629518769421>. PMid:29685066. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1744629518769421>. Acesso em: 14 set. 2023.

RILLOTTA, F.; LINDSAY, L.; GIBSON-POPE, C. The work integrated learning experience of a university student with intellectual disability: a descriptive case study. **International Journal of Inclusive Education**, London, v. 28, n. 3, p. 264-281, 2024. DOI: <http://doi.org/10.1080/13603116.2021.1937343>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2021.1937343>. Acesso em: 18 set. 2023.

RODRÍGUEZ HERRERO, P.; IZUZQUIZA GASSET, D.; CABRERA GARCIA, A. Inclusive education at a Spanish University: the voice of students with intellectual disability. **Disability & Society**, Abingdon, v. 36, n. 3, p. 376-398, 2020. DOI: <http://doi.org/10.1080/09687599.2020.1745758>.

ROGAN, P. *et al.* The SITE program at IUPUI: a post-secondary program for individuals with intellectual disabilities. **Journal of Vocational Rehabilitation**, Virginia, v. 40, n. 2, p. 109-116, 2014. DOI: <http://doi.org/10.3233/JVR-140673>.

ROSS, J. *et al.* Postsecondary education employment and independent living outcomes of persons with autism and intellectual disability. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, Huntersville, v. 26, n. 4, p. 337-351, 2013.

ROWE, D. A. *et al.* A Delphi study to operationalize evidence-based predictors in secondary transition. **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**, Thousand Oaks, v. 38, n. 2, 2015. DOI: <http://doi.org/10.1177/2165143414526429>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2165143414526429>. Acesso em: 21 ago. 2023.

RUBIO JIMENEZ, A. L. **Exploring and developing the self-determination of Mexican young adults with intellectual disability following a dialogic approach**. 2021. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Cambridge, Cambridge, 2021.

RYAN, J. B. *et al.* Employment and independent living outcomes of a mixed model post-secondary education program for young adults with intellectual disabilities. **Journal of Vocational Rehabilitation**, Virginia, v. 50, n. 1, p. 61-72, 2019. DOI: <http://doi.org/10.3233/JVR-180988>.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. J. Defining, diagnosing, classifying, and planning supports for people with intellectual disability: an emerging consensus. **Siglo Cero**, Madrid, v. 52, n. 3, p. 29-36, 2021. DOI: <http://doi.org/10.14201/scero20215232936>. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/article/view/scero20215232936>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SCHEEF, A. R. *et al.* Exploring barriers for facilitating work experience opportunities for students with intellectual disability enrolled in postsecondary education programs. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, Huntersville, v. 31, n. 3, p. 209-224, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1200607.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

SCHILLACI, R. S. *et al.* College-based transition services impact on self-determination for youth with intellectual and developmental disabilities. **Intellectual and Developmental Disabilities**, Washington, D.C., v. 59, n. 4, p. 269-282, 2021. DOI: <http://doi.org/10.1352/1934-9556-59.4.269>. PMID:34284493. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34284493/>. Acesso em: 18 set. 2023.

SCHROEDER, E. T.; CARTER, E. W.; SIMPLICAN, S. C. Inclusive first-year orientation programs involving undergraduates with intellectual disability: exploring barriers and belonging. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, Huntersville, v. 34, n. 3, p. 239-252, 2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1325611.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

SHEPPARD-JONES, K. *et al.* Life outcomes and higher education: the need for longitudinal research using a broad range of quality-of-life indicators. **Intellectual and Developmental Disabilities**, Washington, D.C., v. 56, n. 1, p. 69-74, 2018. DOI: <http://doi.org/10.1352/1934-9556-56.1.69>. PMID:29389261. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29389261/>. Acesso em: 18 set. 2023.

SOUZA, E. D.; VONGALIS-MACROW, A. Evaluating a pilot education-to-work program for adults with Down syndrome. **Studies in Educational Evaluation**, Amsterdam, v. 70, p. 101016, 2021. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101016>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X21000420?via%3Dihub>. Acesso em: 18 set. 2023.

STEFÁNSDÓTTIR, G. V.; BJÖRNSDÓTTIR, K. 'I am a college student' postsecondary education for students with intellectual disabilities. **Scandinavian Journal of Disability Research**, Basingstoke, v. 18, n. 4, p. 328-342, 2016. DOI: <http://doi.org/10.1080/15017419.2015.1114019>. Disponível em: <https://sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2015.1114019>. Acesso em: 14 set. 2023.

TEST, D. W. *et al.* Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. **Career Development for Exceptional Individuals**, Thousand Oaks, v. 32, n. 3, p. 160-181, 2009. DOI: <http://doi.org/10.1177/0885728809346960>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0885728809346960>. Acesso em: 21 ago. 2023.

TRAINOR, A. A. *et al.* A framework for research in transition: identifying important areas and intersections for future study. **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**, Thousand Oaks, v. 43, n. 1, p. 5-17, 2020. DOI: <http://doi.org/10.1177/2165143419864551>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2165143419864551>. Acesso em: 25 mar. 2022.

UNITED STATES OF AMERICA. Public Law nº 110-315. Higher Education Opportunity Act (HEOA). **U.S. Government Publishing Office**, Washington, D.C., 14 aug. 2008.

WHIRLEY, M. L.; GILSON, C. B.; GUSHANAS, C. M. Postsecondary education programs on college campuses supporting adults with intellectual and developmental disabilities in the literature: a scoping review. **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**, Thousand Oaks, v. 43, n. 4, p. 195-208, 2020. DOI: <http://doi.org/10.1177/2165143420929655>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2165143420929655>. Acesso em: 22 ago. 2023.

Contribuições dos autores

Para a preparação deste artigo ambas as autoras participaram igualmente.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Profa. Dra. Flavia Maria Uehara