

CRISTINA SOARES MESTRE

**HISTÓRIAS DE SUCESSO UNIVERSITÁRIO DE
DIPLOMADOS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE
ECOLÓGICA DE FATORES PESSOAIS E CONTEXTUAIS**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2025

CRISTINA SOARES MESTRE

**Histórias de Sucesso Universitário de Diplomados com Deficiência:
Uma Análise Ecológica de Fatores Pessoais e Contextuais**

Mestrado em Educação Especial: Domínios Cognitivo e Motor

Trabalho realizado sob a orientação de:

Prof.^a Doutora Maria Leonor Borges



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2025

Histórias de Sucesso Universitário de Diplomados com Deficiência: Uma Análise Ecológica de Fatores Pessoais e Contextuais

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam na listagem de referências incluída.

Assinatura

(Cristina Soares Mestre)

© Copyright em nome de Cristina Soares Mestre:

A Universidade do Algarve reservou para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Dedicatória

*Cada novo amigo que ganhamos no decorrer da vida
aperfeiçoa-nos e enriquece-nos, não tanto pelo que nos dá, mas
pelo que nos revela de nós mesmos.*

Miguel de Unamuno

À minha saudosa Professora Doutora Maria Leonor Borges,
docente da ESEC – Escola Superior de Educação e Comunicação
da UALG, Universidade do Algarve, pelo culto do conhecimento
“o conhecimento é de todos e para todos”, pela liberdade de
refletir criticamente e pela amizade.

Agradecimentos

Aos meus familiares diretos e ao meu gato, que para mim foi uma grande terapia e companhia.

Aos alunos participantes, pela sua paciência e dedicação a esta temática.

Uma palavra final de incentivo a todos os profissionais da área social na área da deficiência. A investigação é sempre o melhor método para podermos auxiliar os nossos utentes/clientes, no sentido de lhes proporcionar uma melhor qualidade de vida a si e, por vezes, aos seus familiares.

Resumo

Este trabalho de investigação teve como objetivo compreender os fatores que contribuíram para o sucesso académico de diplomados com deficiência no ensino superior, centrando-se nas suas experiências, percursos e perceções. Com base numa abordagem ecológica e numa metodologia qualitativa de cariz descritivo e interpretativo, procurou-se identificar a interação entre fatores pessoais e contextuais que permitiram aos participantes aceder, permanecer e concluir com êxito a formação universitária.

O estudo integrou-se num projeto internacional coordenado pela Universidade de Sevilha e, em Portugal, pela Universidade do Algarve. Utilizou-se o método biográfico-narrativo, através da realização de entrevistas semiestruturadas a seis diplomados com diferentes tipos de deficiência, que partilharam os seus desafios, estratégias, apoios e conquistas no percurso académico.

A análise das entrevistas foi orientada por uma grelha de categorias previamente validada, distinguindo fatores internos (como autodeterminação, resiliência, autoeficácia e autonomia) e fatores externos (como apoio familiar, relações interpessoais, serviços de apoio e políticas institucionais). Os testemunhos revelaram que o sucesso académico é um fenómeno complexo, que não se reduz ao desempenho académico, mas inclui também crescimento pessoal, sentido de pertença, superação de barreiras e construção de uma identidade positiva enquanto estudante universitário.

A investigação evidenciou a importância de um ambiente universitário inclusivo, acessível e sensível à diversidade, bem como a necessidade de formação contínua da comunidade académica.

Este estudo reforça a relevância de escutar as vozes dos próprios estudantes com deficiência, valorizando as suas experiências e promovendo a transformação das práticas educativas e institucionais no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Superior; Deficiência; Sucesso.

Abstract

This research aimed to understand the factors that contributed to the academic success of graduates with disabilities in higher education, focusing on their experiences, trajectories, and perceptions. Based on an ecological approach and a qualitative methodology of descriptive and interpretative nature, the study sought to identify the interaction between personal and contextual factors that enabled participants to access, remain in, and successfully complete their university education.

The study was part of an international project coordinated by the University of Seville and, in Portugal, by the University of Algarve. A biographical-narrative method was employed, involving semi-structured interviews with six graduates with different types of disabilities, who shared their challenges, strategies, supports, and achievements throughout their academic journeys.

The analysis of the interviews was guided by a pre-validated category framework, distinguishing internal factors (such as self-determination, resilience, self-efficacy, and autonomy) from external factors (such as family support, interpersonal relationships, support services, and institutional policies). The testimonies revealed that academic success is a complex phenomenon that goes beyond academic performance, encompassing personal growth, a sense of belonging, overcoming barriers, and the construction of a positive identity as a university student.

The research highlighted the importance of an inclusive, accessible, and diversity-sensitive university environment, as well as the need for the continuous training of the academic community. This study reinforces the relevance of listening to the voices of students with disabilities, valuing their experiences, and promoting the transformation of educational and institutional practices in higher education.

Keywords: Higher Education; Disability; Success.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	3
1.1 Do modelo médico ao modelo social crítico: Caminhando para uma visão de Direitos Humanos	3
1.2 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	6
1.3 Educação inclusiva: Política educativa e legislação em Portugal	9
1.4 Políticas educativas para o Ensino Superior	12
1.5 Acesso ao Ensino Superior das Pessoas com Deficiência: Políticas e obstáculos	14
1.6 Barreiras à inclusão no Ensino Superior	15
1.7 Resiliência, sucesso académico e os fatores	18
Capítulo II – Opções Metodológicas	20
2.1 Pergunta de partida e objetivos	20
2.2 Natureza do estudo	20
2.3 Participantes	22
2.4 Instrumentos de recolha de dados: Entrevistas	23
2.5 Procedimentos éticos	26
Capítulo III – Apresentação, Análise e Discussão de Resultados	27
3.1 Resultados da primeira entrevista – Fatores internos	27
3.1.2 Razões para participar no projeto.....	27
3.2 Formação universitária	29
3.2.1 Perfil dos participantes – Formação pré-universitária.....	29
3.3 Razões para o Ensino Superior	31
3.3.1 Objetivos	31
3.3.2 Expectativas	34
3.3.3 Dificuldades	35

3.4 Conceito e experiências de sucesso	37
3.4.1 Conceito de sucesso	37
3.4.2 Sucesso universitário.....	39
3.4.3 Sucesso atual	40
3.4.4 Exemplos de experiências bem-sucedidas na Universidade	42
3.5 Fatores pessoais de sucesso	44
3.5.1 Autoconceito/Autoconhecimento.....	44
3.5.2 Deficiência: Percepção e Vivência.....	46
3.5.3 Autodeterminação	48
3.5.4 Autonomia.....	50
3.5.5 Autoeficácia	53
3.5.6 Resiliência	54
3.6 Situação atual e área profissional	57
3.6.1 Situação atual	57
3.6.2 Diploma universitário e situação atual	59
3.7 Fatores externos de sucesso	61
3.7.1 Família.....	61
3.7.2 Companheiro	63
3.7.3 Amigos	65
3.7.4 Universidade – Serviços de Apoio	67
3.7.5 Universidade - Participação em Atividades Extracurriculares.....	69
3.7.6 Pessoal docente	70
3.7.7 Parceiros/colegas.....	72
3.7.8 Organizações de estudantes.....	73
3.8 Tipos de formação	74
3.8.1 Ensino à distância.....	74
3.9 Recomendações e conclusões	76

3.9.1 Recomendações à universidade.....	76
3.9.2 Recomendações Apresentadas pelos Participantes	78
3.9.3 Contributos das Universidades.....	82
Conclusão	85
Referências Bibliográficas	88
Apêndices	104

Índice de Apêndices

Apêndice I – Guião da entrevista semiestruturada – Fatores Internos

Apêndice II - Guião da entrevista semiestruturada – Fatores Externos

Apêndice III – Transcrição de entrevista

Apêndice IV – Exemplo Termos e Condições Gerais de Privacidade de Dados

Apêndice V – Regulamento Geral de Proteção de Dados

Apêndice VI – Informação e Consentimento para Participação em Estudo de Investigação

Apêndice VII – Carta de Solicitação para Participação no Estudo

Apêndice VIII - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas

Índice de Tabelas

Tabela 2.1 Caracterização dos participantes.....	22
Tabela 2.2 Grelha de categorias.....	24

Introdução

A presente investigação revela-se de grande pertinência, pretendendo-se elaborar uma proposta com ações para que as universidades possam contribuir para a permanência e o sucesso das pessoas com deficiência. O sucesso académico de estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas tem sido concebido como um fenómeno multifacetado, subjetivo e dinâmico, influenciado por uma série de fatores (Russak & Hellwing, 2019). Embora a literatura sobre o sucesso universitário inclua diversos estudos (García-Rose & Pérez-González, 2011; Gomez & Romero, 2019; Santos et al., 2019), a pesquisa voltada para a perspectiva de estudantes com deficiência ainda é limitada (Russak & Hellwing, 2019). Ademais, é importante notar que as investigações existentes nem sempre partilham a mesma definição de sucesso, nem exploram todos os fatores envolvidos. Contudo, há consenso de que o sucesso universitário é determinado por fatores internos, pessoais, externos e contextuais (Fullarton & Duquette, 2016; Accardo, 2017; Gowgan & Daniels, 2020).

O presente estudo adota uma abordagem de sucesso que prioriza uma análise qualitativa dos fatores internos e externos, entendendo o sucesso como um conceito amplo e multidimensional. Esse conceito vai além dos aspetos académicos, abrangendo as trajetórias universitárias, as oportunidades de aprendizagem e de participação social, e, por conseguinte, a permanência e vivência de uma experiência inclusiva durante o percurso universitário. Com base nos pressupostos anteriormente discutidos, a pesquisa busca adotar uma abordagem ecológica para analisar qualitativamente os fatores que possibilitam que estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas permaneçam e concluam os seus estudos com sucesso. O sucesso será abordado de maneira holística, distinguindo os fatores pessoais dos fatores externos e investigando as interações entre os diferentes contextos.

O trabalho está organizado em 3 capítulos. Capítulo I - Enquadramento Teórico, que aborda o modelo médico ao modelo social crítico: caminhando para uma visão de Direitos Humanos, a convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, a educação inclusiva: Política educativa e legislação em Portugal, as políticas educativas para o Ensino Superior, o acesso ao Ensino Superior das Pessoas com Deficiência: Políticas e obstáculos, barreiras à inclusão no Ensino Superior, a resiliência e sucesso académico e os fatores associados.

O Capítulo II - Opções metodológicas, onde é feita a pergunta de partida e definidos os objetivos, é conhecida a natureza do estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados (as entrevistas) e os procedimentos éticos.

O Capítulo III – Apresentação, análise e discussão de resultados, que se refere aos resultados das entrevistas, à primeira entrevista referente aos fatores internos e à segunda entrevista referente aos fatores externos.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1 Do modelo médico ao modelo social crítico: Caminhando para uma visão de Direitos Humanos

De uma forma mais abrangente, neste ponto vamos abordar a evolução da perceção e do tratamento das pessoas com deficiência ao longo da história, destacando a mudança de um modelo biomédico para uma abordagem mais social e holística.

Na Antiguidade, a morte de crianças com deficiências era comum. Na Idade Média, a discriminação manifestava-se através de superstições e perseguições. A segregação em instituições prevaleceu nos séculos XVII a XIX, sem considerar as opiniões das pessoas afetadas (Barnes, 1991).

Após a Segunda Guerra Mundial, começaram a surgir movimentos que defendiam os direitos das pessoas com deficiência, com foco na educação e na integração social. A mudança foi impulsionada por pessoas com deficiência que começaram a organizar-se e a expressar as suas necessidades (CRPG, 2007).

A partir dos anos 60, o destaque passou a ser a eliminação de barreiras sociais em vez de tentar "normalizar" as pessoas. Assim, levou à aceitação do modelo social da deficiência, que considera a deficiência como uma construção social influenciada pelo ambiente (Dewsbury et al., 2004).

Atualmente, valoriza-se uma visão holística, considerando interações entre características biológicas, psicológicas e sociais. A legislação deve evoluir em conjunto com a pesquisa para garantir os direitos e a inclusão das pessoas com deficiência (Szumski et al., 2020).

A necessidade de diagnósticos médicos levou à separação de pessoas com e sem deficiência, com a crença de que a intervenção médica poderia "normalizar" o indivíduo, enquanto a sociedade permanecia inalterável (Maxwell, 2012). O modelo médico não só desacredita os indivíduos, mas também contribui para a exclusão social, mantendo pessoas com deficiência em instituições e diminuindo as suas expectativas de vida e autonomia (Szumski et al., 2020).

Em Portugal, a legislação dos anos 50 reforçou essa visão ao exigir atestados médicos para dispensar alunos com deficiências do ensino regular, promovendo a ideia de que eram incapazes de aprender.

A crítica ao modelo médico levou ao desenvolvimento de abordagens mais inclusivas, que reconhecem a importância do ambiente e da sociedade na experiência da deficiência. A mudança de perspectiva é fundamental para promover a aceitação e a inclusão plena das pessoas com deficiência.

Este modelo médico visa uma abordagem tradicional que considera a deficiência como um problema individual de saúde, decorrente de uma condição biológica, doença ou lesão.

As principais características destes modelos são a deficiência como patologia, a deficiência é vista como uma falha do corpo ou da mente que precisa de tratamento ou correção (Barnes & Mercer, 2010); a intervenção médica como solução, o foco está na reabilitação e na assistência médica, sendo a pessoa com deficiência vista como paciente que necessita de cuidados e intervenções especializadas; ênfase na normalização, a deficiência é encarada como algo que deve ser minimizado ou eliminado, sempre que possível, através de tratamentos médicos e avanços tecnológicos (Oliver, 1990); o papel passivo da pessoa com deficiência, a pessoa com deficiência é muitas vezes colocada numa posição de dependência, na qual as decisões sobre a sua vida são tomadas por profissionais de saúde, sem considerar plenamente a sua autonomia e vontade (Pontifical Academy of Social Sciences, 2024).

O modelo médico foi amplamente criticado por negligenciar o impacto das barreiras sociais e ambientais na experiência da deficiência. Autores como Oliver (1990) e Barnes (1991) argumentam que este modelo reduz a deficiência a um problema individual, ignorando as questões de acessibilidade, discriminação e desigualdade social.

Em muitos contextos, a deficiência não é causada apenas por uma condição médica, mas sim pela interação entre a pessoa e um ambiente que não está preparado para acolher a diversidade funcional. Por exemplo, um estudante com mobilidade reduzida não enfrenta dificuldades apenas devido à sua condição física, mas sim pela ausência de infraestruturas acessíveis nas escolas e universidades.

Em resposta às limitações do modelo médico, surgiu o modelo social da deficiência, que redefine a deficiência não como um problema individual, mas como o resultado das barreiras criadas pela sociedade (Shakespeare, 2014). Este modelo defende que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência não se devem apenas às suas condições médicas, mas sim à falta de acessibilidade, inclusão e aceitação social.

A adoção deste modelo social tem sido fundamental para a implementação de políticas públicas mais inclusivas, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência das Nações Unidas (ONU, 2006), que reconhece a deficiência como uma questão de direitos humanos e não apenas de saúde.

Oliver (2013) foi um defensor importante do modelo social, enfatizando que a sociedade, e não o indivíduo, deve mudar para permitir a inclusão das pessoas com deficiência. O foco do modelo social está em eliminar barreiras sociais e ambientes incapacitantes, permitindo que as pessoas com deficiência participem plenamente na sociedade (Shakespeare & Watson, 2002).

A deficiência é vista como uma construção social que leva à discriminação, e a sociedade deve criar condições para superar essas desvantagens (Dewsbury et al., 2004).

Embora o modelo social priorize mudanças na sociedade, não nega a importância de intervenções individuais em saúde, educação e reabilitação (Barnes, 2012).

Este modelo representou uma mudança significativa na forma como a sociedade percebe e lida com a deficiência, promovendo a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência. Apesar do seu sucesso, o modelo social recebeu críticas dentro da comunidade de pessoas com deficiência, que pediram uma abordagem mais equilibrada, que considerasse tanto fatores biológicos quanto sociais (Shakespeare & Watson, 2002; Gallagher et al., 2014). As críticas sugerem que uma abordagem integrada, que considere múltiplas dimensões da experiência da deficiência, pode ser mais eficaz.

Na década de 1970, o psicólogo Urie Bronfenbrenner desenvolveu um modelo ecológico do desenvolvimento humano que contribuiu significativamente para a formulação do modelo biopsicossocial. Segundo Bronfenbrenner (citado por Bairrão, 1995), para compreender a evolução do ser humano, é fundamental estudar a “acomodação progressiva e mútua entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que o cercam, considerando as relações entre esses cenários e os contextos mais amplos” (p. 19).

A compreensão do ser humano na sua totalidade não pode ser reduzida nem à perspectiva médica nem à perspectiva social. George Engel, professor de psiquiatria e medicina, é reconhecido como o criador do modelo biopsicossocial, que integra diversas abordagens. Como Engel (1977) salientou, “a fronteira entre saúde e doença, entre bem-estar e enfermidade, estão longe de ser claras e nunca o serão, uma vez que são difusas por considerações culturais, sociais e psicológicas” (p. 132).

Compreender as interações entre Processo-Pessoa-Contexto é essencial. Isto significa considerar o contexto do desenvolvimento, as características pessoais (biológicas ou psicológicas) e o processo de desenvolvimento em si (Bronfenbrenner,

citado por Bairrão, 1995, p. 25). Uma intervenção abrangente, fundamentada num modelo ecológico, tende a ser mais eficaz, pois atua em múltiplos domínios da vida (Howard & Saleeby, 2008).

Como vimos, a forma como percebemos a deficiência e a incapacidade tem evoluído significativamente, acompanhando uma maior compreensão sobre a experiência humana. Tradicionalmente, o modelo médico focava na deficiência como uma condição a ser tratada, muitas vezes ignorando o contexto social e ambiental em que a pessoa vive (Barnes & Mercer, 2010).

Essa mudança de foco do indivíduo para as interações entre a pessoa e o seu ambiente é fundamental. À medida que as pesquisas se aprofundam, reconheceu-se que a deficiência não é apenas uma questão de diagnóstico médico, mas sim uma construção social que é influenciada por uma variedade de fatores, incluindo políticas públicas, acesso a recursos e a percepção cultural da deficiência (Barnes & Mercer, 2010).

A par dessa mudança concetual, as políticas educativas têm-se adaptado para melhor acolher as necessidades dos jovens com necessidades educativas especiais. O objetivo é alinhar as práticas educativas aos novos paradigmas de avaliação que consideram não apenas as limitações individuais, mas também os contextos em que esses jovens se desenvolvem. Essa abordagem visa garantir que os apoios e serviços oferecidos sejam mais eficazes e adequados às particularidades de cada aluno, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva e equitativa (Rodrigues, D., 2013).

Como referido anteriormente, o conceito de deficiência evoluiu de uma visão puramente médica para uma abordagem mais abrangente, influenciada pelo modelo biopsicossocial. Atualmente, a deficiência é compreendida como uma interação entre características pessoais (biológicas e psicológicas), condições de saúde (doenças ou lesões) e fatores ambientais (barreiras sociais e culturais). Essa mudança de paradigma enfatiza que a deficiência não é apenas uma limitação individual, mas uma construção social, onde a inclusão e a acessibilidade são fundamentais para permitir a participação plena de todos na sociedade.

1.2 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 13 de dezembro de 2006 e entrou em vigor a 3 de maio de 2008. Esta Convenção representa um marco histórico na proteção e

promoção dos direitos das pessoas com deficiência, estabelecendo princípios fundamentais de dignidade, igualdade e não discriminação. Portugal ratificou a Convenção em 2009, comprometendo-se a alinhar a sua legislação e práticas com as diretrizes internacionais.

A CDPD trouxe mudanças significativas a nível global, promovendo a inclusão social, a acessibilidade e a participação plena das pessoas com deficiência em todas as esferas da sociedade. Um dos aspetos mais relevantes da Convenção é a transição do modelo médico da deficiência, que a percebia como uma limitação individual, para o modelo social, que destaca a interação entre o indivíduo e as barreiras impostas pela sociedade. Neste contexto, os Estados signatários devem adotar medidas que garantam a igualdade de oportunidades e o pleno exercício dos direitos humanos por todas as pessoas com deficiência (Ainscow, 2016; Rodrigues & Tavares, 2019).

O Artigo 24 da CDPD aborda o direito à educação. Este artigo enfatiza a importância de garantir uma educação inclusiva, de qualidade e acessível a todos, independentemente das suas habilidades ou deficiências.

A CDPD, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, estabelece que os Estados Partes devem assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação inclusiva em todos os níveis. Este direito implica a criação de condições que permitam a plena participação no sistema educativo regular, sem discriminação e com igualdade de oportunidades.

No que concerne aos apoios e recursos, é fundamental que sejam fornecidos os apoios individualizados e as adaptações razoáveis para garantir que os estudantes com deficiência possam usufruir plenamente do direito à educação. Isto inclui tecnologias assistidas, apoio pedagógico especializado e materiais didáticos acessíveis.

Relativamente à qualidade da educação, é essencial que esta seja de elevado padrão, promovendo o desenvolvimento de competências académicas, sociais e emocionais, bem como a capacidade de participar ativamente na sociedade. O ensino inclusivo deve fomentar a autonomia, a criatividade e a aprendizagem ao longo da vida.

Nos ambientes acessíveis, as instituições de ensino devem garantir a remoção de barreiras arquitetónicas, comunicacionais e tecnológicas, permitindo que todos os alunos possam deslocar-se e aprender em condições de equidade. A acessibilidade física e digital é um fator determinante para a inclusão efetiva.

Por fim, a valorização da diversidade é um dos princípios basilares da CDPD, reconhecendo a importância do respeito pelos direitos humanos, pela diferença e pela

igualdade de oportunidades na educação. O sistema educativo deve promover a consciência sobre a diversidade e preparar todos os estudantes para uma sociedade mais inclusiva e justa.

Estes princípios visam promover a igualdade de oportunidades e a inclusão das pessoas com deficiência em todos os aspetos da vida educacional e social.

Como referido anteriormente, a convenção reconhece que as pessoas com deficiência têm direito à dignidade, respeito e igualdade de oportunidades, proibindo qualquer forma de discriminação com base na deficiência, promovendo a igualdade de direitos em áreas como educação, saúde, emprego e acessibilidade. Focando na importância da participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade, incentivando a inclusão em todos os aspetos da vida. Estabelecendo que as pessoas com deficiência devem ter acesso a ambientes físicos, ao transporte, à informação e à comunicação. Assim como, garantindo que as pessoas com deficiência tenham acesso a serviços de saúde, educação e emprego, promovendo a sua autonomia e independência.

A CDPD também serve como uma ferramenta para pressionar governos e instituições a implementar políticas que promovam a igualdade de oportunidades e a proteção dos direitos das pessoas com deficiência.

A Convenção é um passo crucial para garantir que as pessoas com deficiência sejam reconhecidas como membros plenos da sociedade, com direitos iguais e a capacidade de participar ativamente em todos os aspetos da vida. A sua implementação continua a ser um desafio em muitos países, exigindo esforços contínuos para transformar compromissos legítimos em ações concretas.

Já antes da CDPD (2006) o direito à educação tinha sido defendido na Declaração de Salamanca (1994), um marco fundamental no movimento pela educação inclusiva e pelos direitos das pessoas com deficiência. Este documento surgiu durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, e enfatizou a importância de garantir uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente das suas características ou necessidades.

A Declaração defende que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências, devem ter acesso à educação nas escolas. A inclusão não só promove a igualdade de oportunidades, mas também ajuda a construir sociedades mais justas. Reconhece que a diversidade é uma característica fundamental da sociedade e que a educação deve ser adaptada para acolher essa diversidade, permitindo que todos os alunos aprendam juntos.

A Declaração defende a implementação de uma educação inclusiva, que requer a colaboração entre diferentes setores, incluindo educação, saúde e serviços sociais, para apoiar o desenvolvimento integral das crianças.

A abordagem de "Educação para Todos" (EPT), alinhada com os princípios da Declaração de Salamanca, visa garantir que todas as crianças, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade, tenham acesso à educação. Este movimento teve um impacto significativo nas políticas educativas globais, enfatizando que a educação é um direito humano fundamental (UNESCO, 2010).

Muitos países, inspirados pela Declaração, começaram a desenvolver políticas que promovem a inclusão nas escolas. Isso inclui a formação de professores, a adaptação de currículos e a criação de ambientes escolares acessíveis.

A Declaração de Salamanca (1994) ajudou ainda a aumentar a conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência e a importância da inclusão. Organizações de defesa dos direitos têm promovido essas ideias em várias esferas, buscando garantir que as vozes das pessoas com deficiência sejam ouvidas.

A mesma Declaração e o movimento EPT representam um avanço significativo na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, enfatizando que todos devem ter a oportunidade de aprender e de se desenvolver em ambientes inclusivos. O compromisso contínuo com esses princípios é essencial para garantir que as conquistas sejam efetivas e sustentáveis no tempo.

1.3 Educação inclusiva: Política educativa e legislação em Portugal

A educação inclusiva em Portugal tem evoluído significativamente nas últimas décadas, refletindo um compromisso crescente com a promoção de um sistema educativo que acolha todos os alunos, independentemente das suas necessidades específicas.

A trajetória da educação inclusiva em Portugal iniciou-se de forma mais evidente no final dos anos 60, com iniciativas que promoviam a integração de alunos com deficiência em ambientes educativos regulares. Este movimento ganhou força após a Revolução dos Cravos, em 1974, que trouxe mudanças sociais profundas e influenciou positivamente o sistema educativo. Em 1991, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo consagrou o direito à integração de estudantes com deficiência e com barreiras à aprendizagem na escola comum, permitindo a existência de diferentes currículos adaptados às condições de cada aluno (Rodrigues, 2016).

Portugal, enquanto signatário de Salamanca e da Convenção, tem feito políticas educativas para lhes dar resposta. A legislação que garante o direito à educação inclusiva é fundamentada em vários diplomas importantes, como a Constituição da República Portuguesa (CRP, 2005): Os artigos 71 e 74 asseguram o direito à educação e a promoção da inclusão de pessoas com deficiência; o Decreto-Lei n.º 3/200 estabelece o regime de educação especial, definindo apoios para alunos com necessidades educativas especiais; o Decreto-Lei n.º 54/2018 (DL 54) define o regime jurídico da educação inclusiva, enfatizando a diversidade e a personalização das respostas educativas; o Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI, 2021) define estratégias para promover a inclusão social e educativa em todos os níveis de ensino.

Estes documentos refletem o compromisso de Portugal em garantir uma educação inclusiva e os direitos das pessoas com deficiência em todas as etapas do ensino.

O novo regime, o DL 54, afasta a necessidade de categorizar alunos para intervir, priorizando as respostas que a escola deve oferecer a todos. Defende um processo de avaliação que valoriza aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais, assim como fatores ambientais, orientando a intervenção de maneira integrada.

Além disso, são promovidas metodologias como o Desenho Universal para a Aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo. O Desenho Universal é um modelo orientador para a construção de ambientes de aprendizagem acessíveis a todos, enquanto a abordagem multinível visa o sucesso de todos os alunos através de medidas de suporte à aprendizagem (Pereira et al., 2022).

Com a aplicação das novas diretrizes em todos os níveis de escolaridade e em diversos contextos educativos, as escolas são incentivadas a definir estratégias claras para acolher e valorizar a diversidade da sua população. Numa sociedade cada vez mais plural e heterogénea, a escola deve ser um espaço de construção de conhecimento e formação, promovendo a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas características.

A educação superior enfrenta desafios significativos na promoção do sucesso académico e da inclusão social dos estudantes. Estudos recentes têm demonstrado a relevância de programas de mentoria, formação de educadores e iniciativas de inclusão para melhorar a experiência dos alunos no contexto universitário.

Ferreira et al. (2023) discutem a importância dos programas de mentoria e apoio académico, salientando que os estudantes que participam nestas iniciativas relatam um maior sucesso académico e uma melhor adaptação social. A presença de redes de apoio

tem um impacto positivo na trajetória dos estudantes, contribuindo para um ambiente acadêmico mais acolhedor e estimulante.

De acordo com a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (2012), a formação de professores desempenha um papel crucial na promoção de práticas educacionais inclusivas eficazes para responder às necessidades dos alunos com deficiência.

Para além da formação dos educadores, Silva (2023) analisa o impacto de um ambiente universitário inclusivo na identidade e autoconfiança dos alunos. Os resultados mostram que um clima acolhedor e de respeito à diversidade melhora a autoimagem dos estudantes e estimula a sua participação nas atividades académicas, promovendo um sentido de pertença fundamental para o seu desempenho.

No entanto, a implementação de medidas inclusivas no ensino superior ainda enfrenta desafios. Segundo Morales (2024), a falta de adaptação das instituições é um dos principais obstáculos à inclusão. O autor propõe que as universidades desenvolvam políticas de acessibilidade e adaptem os currículos para responder às necessidades dos alunos com deficiência, garantindo assim condições equitativas de aprendizagem.

Desta forma, os estudos indicam que a mentoria, a formação de professores e a promoção de ambientes inclusivos são elementos-chave para melhorar a experiência académica e social dos estudantes. As instituições de ensino superior devem, assim, investir em estratégias que favoreçam a equidade e a inclusão, garantindo um acesso mais justo e oportunidades iguais para todos os alunos.

Apesar dos avanços legislativos, a implementação efetiva da educação inclusiva enfrenta desafios. A legislação sugere que a promoção da inclusão em contextos educativos exige respostas de todos os agentes educativos, direcionadas a todos os estudantes, numa perspetiva holística e centrada no desenvolvimento curricular através de um desenho universal de aprendizagem. No entanto, a aplicação prática destas diretrizes nem sempre se traduz em políticas institucionais e práticas inclusivas eficazes, exigindo mudanças significativas a nível organizacional e na ação dos agentes educativos (Guerreiro & Branco, 2025).

No ensino superior, a legislação relativa à inclusão de estudantes com necessidades educativas específicas e deficiência é considerada escassa e, por vezes, ainda pautada por uma perspetiva assistencialista. Há uma necessidade premente de as instituições de ensino superior desenvolverem políticas e práticas que promovam uma

inclusão efetiva, assegurando não apenas o acesso, mas também o sucesso acadêmico destes estudantes (Guerreiro & Branco, 2025).

Portugal tem demonstrado um compromisso contínuo com a promoção da educação inclusiva, refletido em diversas iniciativas legislativas e políticas educativas. No entanto, a concretização de uma inclusão efetiva requer um esforço conjunto de todos os agentes educativos, bem como a implementação de práticas pedagógicas e organizacionais que respondam às necessidades de todos os alunos, garantindo-lhes uma educação de qualidade e equitativa.

Apesar dos avanços em Portugal na promoção de uma escola inclusiva, a Comissão das Nações Unidas fez recomendações em 2016 para revisar a legislação educativa, visando garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos com deficiência (ONU, 2016). O Conselho Nacional de Educação, em 2014, já havia observado a necessidade de melhorias significativas na concretização das políticas públicas de educação especial (CNE, 2014).

Esses estudos sublinham a necessidade de uma abordagem integrada que leve em conta as vozes e experiências dos alunos com deficiência. Para garantir um acesso real ao ensino superior, é fundamental que as instituições de ensino superior adotem práticas inclusivas em todos os níveis. Essas pesquisas destacam a complexidade do acesso ao ensino superior para alunos com deficiência e a importância de práticas e políticas que realmente atendam as suas necessidades.

1.4 Políticas educativas para o Ensino Superior

Em Portugal, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior tem sido alvo de crescente atenção. Embora não exista uma legislação específica que regule de forma normativa este nível de ensino, como acontece com a escolaridade obrigatória nos ensinos básico e secundário, foram implementadas medidas para promover o acesso e a permanência destes estudantes nas instituições de ensino superior (IES) por parte destas.

No Despacho n.º 6782/2024, de 18 de junho, há a nomeação da comissão de peritos do contingente prioritário para candidatos com deficiência no âmbito do Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público. Esta medida visa facilitar o ingresso destes estudantes nas IES, reconhecendo as barreiras adicionais que podem enfrentar no acesso ao ensino superior.

A Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) disponibiliza uma lista de gabinetes de apoio aos estudantes com necessidades educativas especiais nas diversas IES, tanto públicas como privadas. Estes gabinetes oferecem suporte personalizado, incluindo atendimento prioritário, adaptação de materiais didáticos e recursos tecnológicos específicos (DGES, 2025).

Embora tenham sido feitos progressos significativos, a implementação de políticas inclusivas no ensino superior português enfrenta desafios. A ausência de uma legislação específica para este nível de ensino pode resultar em práticas institucionais desiguais e na falta de uniformidade nos serviços de apoio oferecidos. Além disso, a necessidade de mudanças organizacionais e a formação contínua dos docentes são cruciais para assegurar uma inclusão efetiva (Morales, 2024).

A Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025 destaca a importância de políticas transversais que promovam a inclusão em todas as áreas, incluindo o ensino superior. Este documento reforça a necessidade de definir objetivos claros e medidas específicas para garantir o pleno exercício dos direitos de cidadania por parte das pessoas com deficiência (INR, 2025).

Apesar da ausência de uma legislação normativa específica para o ensino superior, as IES em Portugal têm demonstrado um compromisso crescente com a inclusão de estudantes com deficiência, desenvolvendo serviços de apoio e implementando políticas que visam garantir o acesso e o sucesso académico destes estudantes. No entanto, é fundamental continuar a promover iniciativas que assegurem uma inclusão plena e efetiva, garantindo igualdade de oportunidades para todos.

O número de estudantes com deficiência no ensino superior tem aumentado, refletindo o impacto positivo das políticas de inclusão. No entanto, persistem desafios significativos que dificultam uma plena acessibilidade e equidade no ensino superior em Portugal.

Um dos principais problemas é a falta de harmonização entre instituições, uma vez que o apoio oferecido varia consideravelmente de universidade para universidade, não existindo uma política nacional uniforme (INR, 2021). Esta discrepância cria desigualdades no acesso aos serviços de apoio e adaptações necessárias para estudantes com deficiência.

Além disso, barreiras físicas e digitais continuam a ser um entrave. Nem todos os edifícios universitários e plataformas de ensino à distância são completamente acessíveis, comprometendo a participação plena destes estudantes (Holanda, 2023). Embora algumas

instituições tenham feito avanços na remoção de barreiras arquitetónicas, ainda há muito a melhorar para garantir a mobilidade e a independência dos estudantes com deficiência.

A adaptação curricular também representa um desafio. Algumas formações académicas ainda não dispõem de metodologias de ensino inclusivas, o que dificulta a aprendizagem e a participação de certos estudantes. A flexibilidade curricular e a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas são essenciais para garantir a equidade no ensino (Di Benedetto, 2022).

Outro ponto crítico é a sensibilização da comunidade académica. A formação contínua de docentes e funcionários para uma melhor compreensão das necessidades dos estudantes com deficiência ainda é insuficiente, resultando frequentemente em dificuldades na implementação de medidas de apoio adequadas (Martins & Almeida, 2022).

A Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025 reconhece estas dificuldades e propõe medidas para reforçar a inclusão no ensino superior, nomeadamente através do desenvolvimento de políticas transversais que promovam a acessibilidade, a formação de docentes e o apoio direto aos estudantes (INR, 2021).

O ensino superior em Portugal tem avançado na inclusão de estudantes com deficiência, mas ainda há um longo caminho a percorrer para eliminar todas as barreiras existentes. A criação de legislação mais estruturada, o reforço de recursos institucionais e a sensibilização da comunidade académica são passos essenciais para garantir um ensino verdadeiramente inclusivo. A implementação efetiva das medidas propostas pela Estratégia Nacional para a Inclusão poderá representar um avanço significativo nesta área, contribuindo para um ensino superior mais equitativo e acessível.

1.5 Acesso ao Ensino Superior das Pessoas com Deficiência: Políticas e obstáculos

O acesso ao ensino superior é um direito fundamental que deve ser garantido a todas as pessoas, independentemente das suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas. Em Portugal, foram implementadas várias políticas para promover a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, mas ainda persistem desafios significativos. A legislação portuguesa tem evoluído para garantir a igualdade de oportunidades no ensino superior. A Lei n.º 46/2006 (Diário da República, 1.ª série, n.º 164, 2006), conhecida como Lei da Não Discriminação das Pessoas com Deficiência, estabelece medidas para

prevenir e punir a discriminação baseada na deficiência, incluindo no contexto educacional. O Decreto-Lei n.º 54/2018 (Diário da República, 1.ª série, n.º 129, 2018), que regula a educação inclusiva, reforça a necessidade de adaptações e acomodações razoáveis para estudantes com deficiência. As IES devem garantir acessibilidades físicas e pedagógicas, promovendo apoios adequados para o sucesso académico destes estudantes. A Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior (CNAES) também prevê condições especiais para candidatos com deficiência nos exames de ingresso, como tempo adicional e formatos adaptados de prova.

Apesar dos avanços legislativos, persistem barreiras que dificultam a plena inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior. Muitas universidades ainda apresentam edifícios com barreiras arquitetónicas, como a falta de rampas adequadas, elevadores acessíveis e casas de banho adaptadas (Costa, 2020). Além disso, nem todos os materiais didáticos são disponibilizados em formatos acessíveis, como braille, texto digital compatível com leitores de ecrã ou legendagem para estudantes surdos (Rodrigues & Santos, 2019). A oferta de apoio psicopedagógico e financeiro também continua a ser um desafio, uma vez que, embora algumas instituições ofereçam serviços de apoio, a disponibilidade de acompanhamento especializado nem sempre é suficiente. Adicionalmente, as bolsas de estudo para estudantes com deficiência são limitadas (DGES, 2021). Outro obstáculo significativo é a falta de sensibilização de docentes e colegas, o que pode contribuir para a exclusão social e académica destes estudantes.

O acesso ao ensino superior para pessoas com deficiência tem registado progressos significativos em Portugal, mas há ainda um caminho a percorrer. É essencial continuar a investir na eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e sociais, garantindo um sistema de ensino verdadeiramente inclusivo. A cooperação entre o Estado, as instituições de ensino e a sociedade civil é fundamental para promover a equidade e assegurar que nenhuma pessoa fique excluída do direito à educação superior.

1.6 Barreiras à inclusão no Ensino Superior

A inclusão no ensino superior tem sido uma preocupação crescente nas últimas décadas, impulsionada por políticas de igualdade de oportunidades e por um reconhecimento mais amplo da diversidade entre os estudantes. No entanto, persistem várias barreiras que dificultam o acesso e a permanência de estudantes com diferentes necessidades e condições. Estas barreiras podem ser classificadas em diversas categorias,

tais como barreiras físicas, atitudinais, pedagógicas, comunicacionais, institucionais e socioeconómicas.

1. Barreiras Físicas

As barreiras físicas referem-se a obstáculos arquitetónicos e infraestruturais que impedem ou dificultam a mobilidade e o acesso aos espaços académicos por parte de pessoas com deficiência motora ou outras limitações físicas. Muitos edifícios antigos das universidades portuguesas não foram projetados com acessibilidade em mente, apresentando escadas sem alternativa de rampas ou elevadores, portas estreitas, sanitários inadequados e falta de sinalização acessível (Araújo, 2021). Embora a legislação nacional e europeia exija adaptações para garantir a acessibilidade (Decreto-Lei n.º 163/2006), a implementação nem sempre é eficaz ou suficiente (Rodrigues & Almeida, 2018).

2. Barreiras Atitudinais

As barreiras atitudinais derivam de preconceitos, estereótipos e da falta de sensibilização para a diversidade estudantil. Professores, colegas e funcionários podem, consciente ou inconscientemente, dificultar a inclusão de estudantes com deficiência, minorias étnicas, ou oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos. A falta de formação em educação inclusiva para docentes e funcionários contribui para a perpetuação destas barreiras (Poker et al., 2018). Atitudes paternalistas ou discriminatórias podem desmotivar os estudantes e dificultar o seu desempenho académico (Cuadernos Education, 2023).

3. Barreiras Pedagógicas

As barreiras pedagógicas dizem respeito a práticas de ensino que não contemplam a diversidade de estilos de aprendizagem e necessidades dos alunos. O modelo tradicional de ensino, focado na transmissão oral de conteúdos e na avaliação baseada em exames escritos, pode ser desvantajoso para estudantes com dificuldades de aprendizagem, deficiência visual ou auditiva, ou transtornos neurodivergentes, como o autismo e o défice de atenção (Cuadernos Education, 2023). A adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e de metodologias pedagógicas diferenciadas é fundamental para mitigar estas barreiras (Carvalho, 2022).

4. Barreiras Comunicacionais

A comunicação dentro das IES pode ser um fator de exclusão quando não se considera a diversidade dos estudantes. A ausência de materiais acessíveis, como versões em braille, legendagem e interpretação em Língua Gestual Portuguesa (LGP), bem como a utilização de uma linguagem demasiado técnica e pouco clara, podem prejudicar estudantes com deficiência sensorial ou dificuldades cognitivas (Rodrigues & Almeida, 2018). A implementação de tecnologias adaptativas e de boas práticas comunicacionais pode melhorar significativamente a acessibilidade (Araújo, 2021).

5. Barreiras Institucionais

As barreiras institucionais envolvem a falta de políticas e estratégias eficazes para a inclusão. Muitas universidades não possuem serviços de apoio adequados ou mecanismos de acompanhamento para estudantes com necessidades educativas especiais. Além disso, os processos administrativos podem ser burocráticos e pouco flexíveis, tornando difícil o pedido de adaptações ou apoios específicos (Carvalho, 2022). A falta de regulamentação clara e fiscalização na aplicação das normas de inclusão agrava este problema (Mendes, 2020).

6. Barreiras Socioeconómicas

As barreiras socioeconómicas são uma das maiores causas de desigualdade no ensino superior. Muitos estudantes provenientes de famílias com baixos rendimentos enfrentam dificuldades para custear propinas, material académico, transporte e alojamento (Mendes, 2020). A existência de bolsas de estudo e apoios sociais não é suficiente para garantir a equidade, pois muitos destes apoios são insuficientes ou de difícil acesso. Além disso, estudantes que precisam de conciliar trabalho e estudos enfrentam desafios adicionais que podem comprometer o seu desempenho académico (Poker et al., 2018).

A inclusão no ensino superior depende da eliminação destas barreiras e da implementação de práticas mais equitativas e acessíveis. O compromisso das instituições de ensino, do governo e da sociedade é essencial para garantir que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de sucesso académico e profissional. Medidas como a adaptação da infraestrutura, a formação de docentes, a diversificação das metodologias de ensino, a promoção de uma cultura inclusiva e o reforço dos apoios financeiros são fundamentais para construir um ensino superior mais justo e acessível.

1.7 Resiliência, sucesso acadêmico e os fatores

A resiliência tem vindo a ser reconhecida como um dos fatores-chave para o sucesso académico dos estudantes. De acordo com Luthar et al. (2000), a resiliência pode ser entendida como a capacidade de adaptação positiva face à adversidade. No contexto académico, essa capacidade traduz-se na superação de dificuldades, na manutenção da motivação e na obtenção de bons resultados, apesar dos desafios e obstáculos.

A resiliência académica refere-se à capacidade dos alunos de persistirem e alcançarem sucesso mesmo perante dificuldades académicas, socioeconómicas ou emocionais (Martin & Marsh, 2006). Esta competência não é inata, mas pode ser desenvolvida através de diferentes estratégias de suporte e intervenção. Diversos fatores contribuem para a resiliência e o sucesso académico, podendo ser categorizados em fatores individuais, familiares e institucionais.

Os fatores individuais incluem características pessoais e competências psicológicas que ajudam os estudantes a lidar com desafios. Entre os mais relevantes, destacam-se a autoeficácia, que é a crença na própria capacidade de realizar tarefas e atingir objetivos (Bandura, 1997); a regulação emocional, que se refere à habilidade de gerir emoções para manter o foco nos objetivos académicos (Gross, 2002); e as estratégias de aprendizagem, que incluem técnicas como a autorregulação e a metacognição, facilitando o processo de aprendizagem e a adaptação a desafios (Zimmerman, 2002).

O suporte familiar tem um impacto significativo na resiliência dos estudantes. Um ambiente familiar estável, que incentive o estudo e promova valores de perseverança, pode ser crucial para o sucesso académico (Masten, 2014). A comunicação eficaz entre pais e filhos e a valorização da educação também são elementos essenciais. Por outro lado, as escolas e as universidades, desempenham um papel fundamental na promoção da resiliência académica. Estratégias institucionais eficazes incluem o apoio psicológico e emocional, através de serviços de aconselhamento e programas de mentorias para auxiliar os estudantes em momentos de dificuldade; metodologias pedagógicas ativas, que utilizam ensino baseado em resolução de problemas e aprendizagem colaborativa (Biggs & Tang, 2022); e a criação de um clima escolar positivo, onde um ambiente educativo acolhedor e inclusivo aumenta o envolvimento e a motivação dos alunos (Fredericks et al., 2004). Como a literatura indica, “proporcionar acomodações aos alunos com deficiência não requer um esforço ‘especial’, mas é uma ação justa e razoável para

garantir a inclusão e o sucesso deste grupo de alunos na sala de aula” (Orozco & Moríña, 2020, p. 85).

A resiliência acadêmica é um fator essencial para o sucesso dos estudantes e pode ser promovida por meio de intervenções ao nível individual, familiar e institucional. O desenvolvimento de competências emocionais, a presença de um suporte familiar e um ambiente educativo favorável são determinantes para que os alunos superem desafios e alcancem os seus objetivos acadêmicos.

Capítulo II – Opções Metodológicas

2.1 Pergunta de partida e objetivos

O estudo teve como pergunta de partida: Quais os fatores que contribuíram para a permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior?

Da questão formulada decorrem o objetivo geral e os objetivos específicos:

Objetivo Geral: Identificar e compreender as experiências bem-sucedidas de estudantes diplomados com deficiência e/ou necessidades específicas, ou seja, analisar e compreender os fatores que ajudaram os estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas a aceder à universidade, a não abandonar os estudos e a concluir com sucesso os seus diplomas universitários.

Objetivos Específicos:

- Identificar experiências bem-sucedidas de estudantes diplomados;
- Compreender o contributo dos fatores pessoais para o sucesso académico dos estudantes;
- Compreender o contributo dos fatores externos para o sucesso no Ensino Superior;

2.2 Natureza do estudo

A investigação foi estruturada com uma abordagem qualitativa, adotando um desenho transversal de natureza descritiva e interpretativa. A pesquisa baseou-se na metodologia biográfico-narrativa e integra-se no Projeto *Histórias de éxito universitario de graduados con discapacidad: Un análisis ecológico de factores personales y contextuales / Histórias de sucesso universitário de diplomados com deficiência: Uma análise ecológica de fatores pessoais e contextuais*, coordenado pelas investigadoras Anabel Moriña e Beatriz Morgado, da Universidade de Sevilha¹. O estudo teve como suporte os guiões dos instrumentos de recolha de informação elaborados pela coordenação do projeto, bem como a respetiva grelha de análise dos resultados, que será objeto de exame mais adiante.

Os estudos qualitativos distinguem-se por uma abordagem descritiva e interpretativa, centrada na compreensão aprofundada dos fenómenos e das experiências

¹ Projeto PID2020-112761RB-I00 aprovado pelo Ministério da Ciência e Inovação do Governo de Espanha. Em Portugal é coordenado por Maria Helena Martins e Maria Leonor Borges, com aprovação pela Comissão de Ética da Universidade do Algarve com o n.º de processo CEUA1g Pnº29/2022.

individuais. Ao contrário dos estudos quantitativos, que se baseiam em dados numéricos, os qualitativos recorrem a métodos como entrevistas, observações e análise documental para recolher informações detalhadas sobre os sujeitos e os contextos em estudo (Creswell, 2014). Esta metodologia privilegia uma perspectiva holística, considerando o contexto social, cultural e histórico dos participantes, e adota um processo flexível de investigação, permitindo ajustes ao longo da recolha e análise dos dados (Denzin & Lincoln, 2011).

A análise qualitativa é predominantemente indutiva, ou seja, as conclusões emergem da interpretação dos dados obtidos, em vez de serem pré-estabelecidas através de hipóteses fixas (Patton, 2002). Além disso, o investigador assume um papel ativo, reconhecendo que a sua presença e interpretação influenciam os resultados (Guba & Lincoln, 1994). Esta abordagem é amplamente utilizada nas áreas da educação, ciências sociais e saúde, possibilitando uma compreensão mais aprofundada e subjetiva dos fenómenos estudados (Merriam & Tisdell, 2016).

A metodologia biográfico-narrativa é uma abordagem qualitativa que se centra na construção de narrativas pessoais como forma de compreender a experiência humana. Esta metodologia tem raízes na ideia de que as histórias de vida dos indivíduos revelam não só a sua identidade, mas também as dinâmicas sociais e culturais que influenciam essas experiências (Wengraf, 2001).

A investigação biográfico-narrativa permite compreender como os indivíduos constroem significado a partir das suas experiências de vida, utilizando métodos como entrevistas narrativas, diários e outras formas de relato pessoal. Por meio da análise dessas narrativas, os investigadores conseguem identificar padrões, temas recorrentes e os contextos sociais que moldam as trajetórias dos participantes (Wengraf, 2001; Schütze, 2007).

Uma das principais características desta metodologia é a ênfase na relação entre o investigador e o sujeito, onde o investigador é visto como um co-construtor do conhecimento. Esta relação implica uma postura reflexiva e ética, onde o investigador deve estar ciente das suas próprias influências e preconceitos ao interpretar as narrativas (Jovchelovitch & Bauer, 2000). Além disso, a metodologia biográfico-narrativa reconhece a singularidade de cada história, permitindo uma compreensão mais rica e profunda das experiências individuais (Lieblich et al., 1998).

A aplicação da metodologia biográfico-narrativa é vasta, abrangendo áreas como a educação, a psicologia, as ciências sociais e a saúde. Esta abordagem é particularmente

útil para explorar questões de identidade, mudança social e a construção de significados em contextos específicos (Kohli, 2007).

2.3 Participantes

A amostra de conveniência foi feita por convite através de email e telefonicamente com base na lista de estudantes diplomados com deficiência e/ou necessidades específicas que tenham finalizado os estudos nos últimos 5/6 anos na Universidade do Algarve. A amostra integra indivíduos de ambos os géneros (masculino e feminino), de todos os campos de conhecimento, que se mostraram disponíveis para participar.

Os participantes foram 1 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com uma média de idades de 28 anos. Os cursos representados são Licenciatura em Artes Visuais e Mestrado em Criação Artística Contemporânea; Licenciatura em Psicologia e Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde; Licenciatura Educação Social e Mestrado em Educação Especial; Licenciatura em Gestão e Mestrado em Finanças Empresariais; Licenciatura em Ciências da Educação, Formação e Licenciatura em Psicologia e a frequentar mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde; Licenciatura em Turismo. Os participantes apresentavam como principais obstáculos à aprendizagem dislexia, paralisia cerebral com comprometimento motor acentuado, problemas de visão, espinha bífida, hidrocefalia, malformação de Arnold Chiari e bexiga neurogénica, paralisia cerebral e lesão medular física (Tabela 2.1).

Tabela 2.1

Caracterização dos participantes

Código	Sexo	Idade	Curso	Deficiência
M.C.09.12.2022	F	22	Artes Visuais e Mestrado em Criação Artística Contemporânea	Dislexia
K.K.05.01.2023	F	25	Licenciatura em Psicologia e Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde	Paralisia Cerebral com comprometimento motor acentuado, problemas de visão
H.G.15.12.2022	F	30	Licenciatura Educação Social e Mestrado em Educação Especial	Espinha bífida, hidrocefalia, malformação de Arnold Chiari e bexiga neurogénica

Código	Sexo	Idade	Curso	Deficiência
D.M.08.01.2023	M	36	Licenciatura em Gestão e Mestrado em Finanças Empresariais	Física, Paralisia Cerebral
D.S.05.04.2023	F	30	Licenciatura em Ciências da Educação e Formação; Licenciatura em Psicologia; A frequentar mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde.	Deficiência/lesão medular, física. Grau de incapacidade de 95%. Com algumas sequelas (ex.: órgãos, braços)
B.F.028.11.2023	F	23	Licenciatura em Turismo	Dislexia

2.4 Instrumentos de recolha de dados: Entrevistas

O estudo foi feito com recurso a entrevistas e, como foi referido, os guiões das entrevistas foram elaborados para o estudo pela equipa de investigação da Universidade de Sevilha e aprovados por uma equipa de peritos e consultores de Espanha. Estes guiões foram traduzidos pelas investigadoras portuguesas que concretizam o estudo em Portugal.

Foram aplicados dois guiões, um sobre fatores internos e outro sobre fatores externos, com os objetivos de identificar e explicar os fatores pessoais e externos que favorecem o sucesso dos diplomados com deficiência e/ou necessidades específicas que se encontram nos Apêndices I e II.

As entrevistas foram realizadas via online, de acordo com as preferências dos mesmos e objeto de gravação, devido à dimensão das mesmas apenas uma entrevista encontra-se em anexo a título ilustrativo (Apêndice III).

Após a transcrição das entrevistas, o *corpus* da informação foi objeto de análise de conteúdo temático (Apêndice VIII) com base na grelha de categorias construída e validada pela equipa coordenadora do estudo e que se apresenta na Tabela 2.2.

Tabela 2.2

Grelha de categorias

Categoria	Código	Descrição
1. Dados descritivos	1.1. Dados das entrevistas	Informações sobre entrevistado, data, local e duração.
	1.2. Dados sociodemográficos	Género, idade, onde estudou, quantos anos, emprego, pós-graduação, etc.
	1.3. Dados descritivos sobre a deficiência	Tipo e grau de deficiência, percentual, congénita ou superveniente.

Categoria	Código	Descrição
	1.4. Razões para participar no projeto	Razões para participação no projeto.
2. Formação Universitária	2.1. Experiências pré-universitárias	Experiências positivas e negativas anteriores em qualquer fase anterior à universidade. Excluir qualquer experiência uma vez matriculado na universidade.
	2.2. Razões para o Ensino Superior	Razões para decidir estudar na universidade e escolha dos estudos e universidade: vocação, paixão pela área de estudo ANTES e DURANTE os estudos.
	2.3. Objetivos acadêmicos	Objetivos acadêmicos durante os estudos universitários e o que foi feito para alcançá-los.
	2.4. Expectativas	Expectativas quando começaram a estudar, se foram atendidas ou não.
	2.5. Dificuldades	Dificuldades encontradas durante e na conclusão dos estudos. Abordagem ao abandono.
3. Conceito e experiências de sucesso	3.1. Conceito de sucesso	O que significa ser bem-sucedido na universidade para a pessoa entrevistada.
	3.2. Sucesso universitário	Se a pessoa considera que foi bem-sucedida na universidade.
	3.3. Sucesso atual	Se a pessoa considera a sua situação atual (trabalho, estágio, pós-graduação...) um sucesso.
	3.4. Experiências de sucesso universitário	Exemplos de experiências bem-sucedidas na universidade.
	3.5. Histórias de sucesso atuais	Exemplos de experiências bem-sucedidas na situação atual.
4. Fatores pessoais de sucesso	4.1. Autoconceito / Autoconhecimento	Autodefinição. Tem consciência da sua deficiência e procura estratégias para ser protagonista, empoderamento. Autoestima.
	4.2. Deficiência	Como a deficiência influencia a escolha dos estudos e da universidade; se a deficiência influenciou a permanência e a conclusão dos estudos; mudança na percepção da deficiência no estágio pré-universitário, durante o estágio universitário e após a graduação; forças adquiridas através da deficiência; aceitação/adaptação da deficiência.
	4.3. Autodeterminação	Estabelecer metas, planejar ano a ano, persistência e perseverança, capacidade de decidir por si próprio, tomar decisões que ajudem a crescer como pessoa.
	4.4. Autonomia	Autonomia, independência – Quando diz explicitamente que é independente e autônoma.
	4.5. Autoeficácia	Proatividade para pedir apoio; estratégias de enfrentamento; estratégias para solicitar apoio a pessoas com deficiência; acreditam nas suas capacidades; confiança para alcançar os seus objetivos.
	4.6. Resiliência	Capacidade de superar dificuldades e crescer – Quando o diz explicitamente.
5. Situação atual e área profissional	5.1. Situação atual	O que a pessoa faz hoje.
	5.2. Diploma universitário e situação atual	Influência do grau universitário na sua situação atual (trabalho, estágios, estudos em curso, etc.).
	5.3. Dificuldades laborais	As dificuldades laborais encontradas.

Categoria	Código	Descrição
6. Fatores externos Sucesso	6.1. Família	Como a família influencia a permanência e o sucesso na universidade.
	6.2. Companheiro	Como o companheiro influencia a permanência e o sucesso na universidade.
	6.3. Amigos	Como as amizades (externas à universidade) influenciam a permanência e o sucesso na universidade.
	6.4. Universidade – Gabinete da deficiência	Se foram utilizados serviços de apoio. Tipo de adaptações curriculares realizadas e tipos de apoio.
	6.5. Universidade – Programas de apoio ao estudante	Outros programas e recursos oferecidos pela universidade estão incluídos (aqueles incluídos em serviços ou escritórios para pessoas com deficiência são excluídos). Por exemplo: dias de boas-vindas, delegação estudantil, atividades culturais, atividades desportivas, consultório de psicologia, orientação, etc.
	6.6. Pessoal Administrativo e Serviços	Pessoal administrativo e de serviços.
	6.7. Pessoal docente	Atitude do corpo docente, adaptações curriculares, características de ensino, metodologias, etc.
	6.8. Parceiros/ colegas	Inclusão no grupo de turma, relacionamento com os colegas, apoio acadêmico e sentimento de pertença.
	6.9. Organizações estudantis	Profissionais e entidades externas que ofereçam apoio e adaptações durante o estágio universitário.
7. Tipo de formação	7.1. Formação presencial	Quando o ensino presencial é explicitamente valorizado positiva ou negativamente (Este código pode ser emitido em alguns que estudam na UNED e na universidade presencialmente).
	7.2. Ensino à distância/ em linha	Quando o ensino online ou à distância é valorizado positiva ou negativamente.
8. Recomendações e conclusões	8.1. Recomendações à universidade	Dicas para tornar a universidade mais inclusiva.
	8.2. Recomendações às pessoas com deficiência	Razões para recomendar que outras pessoas com deficiência estudem na universidade.
	8.3. Recomendações de sucesso universitário	Chaves para outros alunos com deficiência terem sucesso na universidade.
	8.4. Contributos das universidades	Contribuições ou benefícios da universidade para pessoas com deficiência (académica, social, construção de identidade, trabalho, etc.).
	8.5. Contribuições para pessoas com deficiência	O que as pessoas com deficiência contribuem para a Universidade.

Esta grelha está organizada em 8 categorias, sendo as primeiras 5, referentes aos fatores internos, tais como dados descritivos, formação universitária, conceito e experiências de sucesso, fatores pessoais de sucesso, situação atual e área profissional. As restantes 3 categorias referem-se aos fatores externos, tais como fatores externos de sucesso, tipo de formação, recomendações e conclusões.

2.5 Procedimentos éticos

O estudo teve a aprovação da Comissão de Ética da Universidade do Algarve, e a todos os participantes foi apresentado Consentimento Informado (Apêndice IV, V, VI), foi dada a informação de que podiam desistir em qualquer momento e a garantia do total anonimato dos participantes. Foram-lhes explicados os objetivos e os procedimentos do estudo e pedida autorização para a gravação da entrevista (Apêndice VII).

Capítulo III – Apresentação, Análise e Discussão de Resultados

3.1 Resultados da primeira entrevista – Fatores internos

Neste capítulo apresentam-se os resultados da análise dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas. Estes foram interpretados com base nas categorias e subcategorias definidas na análise de conteúdo efetuada.

Com o intuito de facilitar a exposição, a leitura e a interpretação dos resultados, a sua apresentação foi organizada de acordo com os objetivos específicos estabelecidos para este estudo.

Ao longo da apresentação dos resultados, procede-se simultaneamente à sua discussão, considerando não apenas o seu significado no contexto específico deste estudo, mas também à luz de outras investigações desenvolvidas por diferentes autores nesta área.

3.1.2 Razões para participar no projeto

Uma das razões mais citadas para a participação é a vontade de combater estigmas e preconceitos sobre as pessoas com deficiência. Os participantes demonstram a intenção de mostrar que as pessoas com deficiência são capazes de alcançar objetivos académicos e profissionais como qualquer outra pessoa. A participação no projeto é vista como uma forma de dar visibilidade a essa realidade e de quebrar ideias preconcebidas sobre as limitações das pessoas com deficiência, especialmente no contexto universitário e profissional:

“Ah, nesse projeto. Porque eu penso que quanto mais pessoas fa, falarem sobre a questão dos deficientes na, na universidade, mais hipótese há bem para nós, né? E quebra-se aquela, aquela ideia de que um portador com défice, um portador de deficiência não consegue fazer muita coisa, então acho que é importante a divulgação e a participação dos deficientes tanto neste tipo de trabalho como em sociedade, né?”
[D.M.08.01.2023].

“Eu acho que para diferenciar um pouco a nossa experiência na universidade, e acho que cada vez mais nós temos os sonhos de seguir o que quisermos (...)”
[B.F.28.11.2023].

Essa perspectiva está alinhada com os conceitos de estigma social e de representação social propostos por Henri Tajfel (1986), que defende a importância de desconstruir estigmas e redefinir as identidades das minorias.

Outro aspecto importante apontado pelos participantes é a contribuição que o projeto pode trazer para a formulação de políticas públicas mais inclusivas, tanto no ensino superior quanto no mercado de trabalho. Alguns participantes expressam o desejo de influenciar mudanças nas instituições para integrar melhor as pessoas com deficiência:

“Porque acho que é uma mais-valia poder contribuir para políticas de... A nível nacional, para integrar mais deficientes quer no ensino superior quer no mercado de trabalho (...)” [D.S.05.04.2023].

“Porque acho que todos os projetos que sejam para melhor alguma funcionalidade de alguma instituição, seja a universidade ou qualquer outra é bom. É importante (...)” [H.G.15.12.2022].

Isso está relacionado com a ideia de ação política transformadora, defendida por Paulo Freire (1987), ao ressaltar a importância de ações que resultem em mudanças estruturais e em maior equidade para grupos marginalizados. Participar do projeto, nesse sentido, é uma forma de impactar as políticas públicas e contribuir para um ambiente mais inclusivo.

Além dos motivos de ordem social e política, alguns participantes destacam a importância dos laços pessoais e da confiança nas relações. O apoio de amigos, colegas e professores foi uma motivação relevante para se engajar no projeto:

“Porque conheço a professora XXX (risos), porque tenho um grande carinho por ela, porque conheço também a minha colega XXX e ela falou-me do estudo e eu acho fundamental que as pessoas com deficiência participem, que deem a cara, que deem o testemunho, que se façam ver, que se façam conhecer, tem que existir uma representatividade social e uma consciência social das pessoas com deficiência também para que a sociedade consiga progredir, para que possamos ter mais oportunidades e de serviços com pessoas ativas e qualificadas que somos também (...)” [K.K.05.01.2023].

“Para se falar mais sobre o assunto (...)” [M.C.09.12.2022].

Esse aspecto pode ser relacionado com a teoria de redes de apoio e a ideia de afeto e solidariedade, reconhecidos como fatores importantes no fortalecimento do indivíduo e no seu envolvimento em ações coletivas. Além disso, a representatividade social também foi um ponto levantado, mostrando que a visibilidade das pessoas com deficiência nas pesquisas e na sociedade é crucial para a criação de uma sociedade mais consciente e

inclusiva. O conceito de agência individual, defendido por Albert Bandura (1977), também é evidente, pois muitos participantes sentem que a sua participação contribui para uma transformação não apenas coletiva, mas também pessoal.

Em síntese, a participação no projeto não se dá apenas por um desejo de beneficiar a si mesmo, mas, também, pela vontade de transformar a sociedade. Ao se engajarem no projeto, os participantes buscam, em primeiro lugar, ampliar a discussão sobre as questões da deficiência, desafiar a ideia de que as pessoas com deficiência são limitadas, e contribuir para um processo mais inclusivo no ensino superior e no mercado de trabalho. A participação também está fortemente ligada a relações de apoio e solidariedade e ao empoderamento coletivo, conforme as pessoas buscam ocupar mais espaços na sociedade e inspirar outras a fazer o mesmo.

3.2 Formação universitária

3.2.1 Perfil dos participantes – Formação pré-universitária

A formação pré-universitária dos participantes reflete uma diversidade de trajetórias, sendo que muitos dos relatos revelam desafios relacionados com as deficiências e dificuldades pessoais, mas também um forte desejo de superar tais obstáculos. Vários pontos são comuns entre os relatos, como a busca por um propósito e a influência de experiências anteriores, que moldaram a escolha da trajetória acadêmica.

Muitos dos participantes expressaram, de forma clara, que a escolha pela universidade surgiu de um desejo pessoal de buscar algo significativo.

Por exemplo:

“A dislexia também foi uma barreira: ‘Eu tive o turismo e achei que o turismo também é assim interessante, uma área diferente também mudamos a vida de alguém, no momento, às vezes difícil. Tentei entrar em turismo. Não consegui pelo exame nacional, muito difícil também por causa de conseguir a credibilidade... Eles chamam ficha A se eu não me engano para ter ajuda na dislexia. Eu não consegui, então fiz exame de Português e de Geografia A que eu nunca tive (...)” [B.F.28.11.2023].

Por sua vez, outro participante comentou sobre a dificuldade de inserção no mercado de trabalho:

“Então, nós sabemos que o mercado de trabalho é muito competitivo, né? E até para pessoas, entre aspas, ditas normais é muito complicado e eu me deparei com a

situação que toda vez que eu levava um currículo me perguntavam qual era, qual eram as minhas habilitações e diziam ‘epá, você tem pouco estudo’ (...)” [D.M.08.01.2023].

Essa experiência ressalta a necessidade de políticas inclusivas que garantam a igualdade de oportunidades.

Outro relato, de outro participante, mostra a importância do apoio psicológico e do estímulo social na decisão de ingressar no ensino superior. Ela explicou que:

“(...) comecei a ser seguida nas psicólogas desde muito cedo... no 12º ano, decidi eu por mim própria que tinha que ir para a psicóloga” e que a psicóloga perguntou-lhe “Então a universidade, não?”, ao que pensou: “Está maluca! Passou-se. Eu não tenho nem capacidade, nem vontade, nem pá, acho que não consigo. Não é para mim (...)” [H.G.15.12.2022].

No entanto, o contacto com uma colega que estudava educação social ajudou-a a mudar essa percepção:

“Eu comecei a falar com ela sobre o curso, sobre o que é que ela fazia. Achei piada... e animação em Faro não havia. E pronto, foi mais ou menos por aí (...)” [H.G.15.12.2022].

Relatou também que enfrentou vários obstáculos escolares, incluindo três tentativas no 10º ano e internamento hospitalar, que resultaram em reprovação por faltas.

“Depois, fui para contabilidade. Também não fiz, estive dois anos lá a marinar... depois, fiz o curso de animação... estava mesmo naquela ‘Eu já não vou fazer nada na vida’ (...)” [H.G.15.12.2022].

A mãe e uma vizinha, que trabalhava na Santa Casa, foram decisivas no incentivo para seguir o curso de animação, área que sempre lhe despertou interesse por teatro e música.

A presença de apoio durante a escolaridade obrigatória foi também mencionada por um participante, que declarou que:

“(...) até entrar na universidade acho que fui uma pessoa mais protegida, mais apoiada... As pessoas com deficiência na escolaridade obrigatória são apoiadas por, por exemplo, um funcionário sempre que precisam, existe aquela pessoa lá, enquanto o aluno está no estabelecimento, existe alguém sempre pronto para auxiliar, ou seja, a pessoa sabe que pode recorrer àquela pessoa sempre que precisar, para tudo (...)” [K.K.05.01.2023].

Este tipo de suporte é fundamental para uma inclusão educativa efetiva, conforme defendido por Booth e Ainscow (2002).

Alguns relatos destacam ainda a influência de professores e experiências anteriores na definição do percurso acadêmico.

Um participante contou que:

“(...) no 9º ano tive um professor de EV que me disse que eu tinha jeito para artes, e depois incentivou-me para eu ir no secundário para artes visuais. E depois quando acabei artes visuais, decidi que era o que eu queria fazer e então tirei a licenciatura (...)” [M.C.09.12.2022].

Essa orientação precoce contribuiu para a construção de um projeto pessoal consistente.

A importância do apoio familiar foi evidenciada em diversos relatos. A mãe de um participante, por exemplo, foi fundamental ao dizer:

“(...) quer estudar eu apoio na universidade, mas tens que ver qualquer coisa cá em baixo (...)” [B.F.28.11.2023].

Já [H.G.15.12.2022] mencionou o apoio da mãe e da vizinha da Santa Casa para tomar a decisão de continuar os estudos na área de animação sociocultural. Esse suporte familiar é um fator decisivo para a persistência acadêmica, alinhado com estudos como os de Epstein (2011).

Por fim, muitos participantes evidenciaram a pressão de ter de provar as suas capacidades apesar das suas deficiências. [M.C.09.12.2022], por exemplo, partilhou como enfrentou expectativas externas para escolher um curso “mais fácil”, mas optou por seguir seu próprio caminho, assim como [H.G.15.12.2022], que resistiu a essas pressões para se afirmar na sua área de interesse.

Esses relatos revelam trajetórias marcadas pela superação de barreiras, pelo apoio social e familiar e pela busca por uma identidade acadêmica que valorize as competências individuais acima das limitações impostas pela deficiência.

3.3 Razões para o Ensino Superior

3.3.1 Objetivos

As razões que levaram os participantes a escolher o ensino superior são diversas, refletindo uma combinação de fatores pessoais, familiares e sociais. Para muitos, a universidade é vista como uma oportunidade de alcançar maior realização pessoal, superar as limitações impostas pela deficiência e garantir um futuro profissional mais estável e independente.

Uma motivação comum entre os participantes é a busca por realização pessoal e profissional. Por exemplo, um dos participantes mencionou a importância da colaboração e do apoio dos colegas, reconhecendo as suas dificuldades com a dislexia, mas também as suas competências, ao afirmar:

“(...) muita ajuda dos meus colegas. Todos eles que eu fazia trabalhos, eu dizia, eu tenho dislexia, sou ótima a nível de Word, posso fazer estruturação, posso juntar tudo, posso ler e reler, mas peço que vocês leem e releem uma segunda vez depois de mim, porque os meus erros são muitos (...)” [B.F.028.11.2023].

Esta busca por superar obstáculos pessoais e académicos está alinhada com a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985), que destaca a importância da autonomia e da motivação intrínseca para o sucesso escolar.

Outro participante, com uma trajetória marcada pela necessidade de esforço adicional devido a limitações prévias, relatou:

“Eu cheguei do Brasil com nono ano, então o que é que eu tive de fazer? Tive que ir fazer, ir ao Centro de Novas Oportunidades, né?, e tirar o décimo segundo através do RVCC... Colocando isso mais a limitação física para escrever e tal então foi uma vitória muito grande acabar a licenciatura (...)” [D.M.08.01.2023].

Esse esforço e persistência ilustram como a superação de barreiras pessoais e académicas é fundamental para alcançar os objetivos superiores.

A importância do foco e da definição de metas também se destaca. Um participante relatou a necessidade de traçar objetivos claros para manter a motivação e o desempenho:

“Nunca fui a melhor aluna, nunca fui a aluna de eleição... fui-me sempre focando e dedicando para conseguir terminar o curso, os cursos com uma Nota razoável... E fui sempre traçando objetivos a médio, curto e longo prazo (...)” [D.S.05.04.2023].

Essa abordagem estruturada dos objetivos está em consonância com as práticas recomendadas para o sucesso académico e pessoal.

Ao mesmo tempo, há relatos de participantes que adotaram uma postura mais flexível, ajustando os seus objetivos à medida que avançavam no percurso universitário, como expresso em:

“Depois, propriamente objetivos na universidade, não escalei assim muitos objetivos porque é ‘Vamos vendo o que é que acontece’... foi estudando com os meus colegas, foi batendo muito com a cabeça porque há coisas complicadas em se perceber (...)” [H.G.15.12.2022].

A exigência pessoal também é uma característica comum, como relatou uma participante que sentia uma forte responsabilidade pelo investimento familiar:

“Nunca quis ser a melhor, sabe? Nunca competi com ninguém mas competi sempre comigo mesma porque sou uma pessoa muito exigente comigo própria, sou perfeccionista... As classificações foram sempre muito importantes pra mim porque via o esforço que os meus pais faziam (...)” [K.K.05.01.2023].

Este sentido de dever e autoexigência pode ser interpretado à luz da teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985), onde a motivação integrada se manifesta no empenho pessoal e na internalização dos objetivos.

Além disso, o desejo de cumprir prazos e concluir os estudos em tempo hábil também foi destacado por outros participantes, como exemplificado na afirmação:

“O meu objetivo era tirar a licenciatura nos 3 anos, não era demorar mais do que isso (...)” [M.C.09.12.2022].

Para muitos, o ensino superior representa não só a concretização de sonhos pessoais, mas também uma forma de superar preconceitos e contribuir para uma sociedade mais inclusiva. Por exemplo, [D.M.08.01.2023] ressaltou a importância de discutir a deficiência na universidade para combater estigmas sociais. Essa visão está alinhada com a teoria da inclusão de Booth e Ainscow (2002), que enfatiza a necessidade de ambientes educacionais acessíveis e acolhedores para todos.

Outros participantes veem o ensino superior como uma ferramenta para gerar impacto social e promover a emancipação, ecoando as ideias de Paulo Freire (1987) sobre a educação como meio de transformação social.

Por exemplo, [D.S.05.04.2023] destacou a necessidade de inserir mais pessoas com deficiência no mercado de trabalho e nas políticas públicas, reforçando o papel da educação na inclusão e na equidade social.

Em suma, as razões para ingressar no ensino superior e os objetivos acadêmicos dos participantes refletem uma combinação de motivações intrínsecas e extrínsecas, permeadas por experiências pessoais e sociais. A busca por autonomia, a superação de barreiras, o apoio social e familiar, bem como a aspiração por contribuir para uma sociedade mais justa, são elementos centrais nesse percurso. Assim, o ensino superior emerge como um espaço não apenas de formação acadêmica, mas também de emancipação e inclusão social, conforme evidenciado pelos estudos de Deci e Ryan (1985), Booth e Ainscow (2002) e Freire (1987).

3.2.2 Expectativas

A análise das expectativas dos participantes revela que estas estavam profundamente ligadas às suas trajetórias pessoais, ao reconhecimento das suas dificuldades específicas e à esperança de superação através do ensino superior. As expectativas manifestaram uma combinação de realismo, desejo de autonomia e busca de realização pessoal e profissional.

De forma transversal, os participantes evidenciaram expectativas relacionadas com a conclusão bem-sucedida dos estudos, frequentemente expressas pelo objetivo de terminar o curso dentro do prazo regulamentar. Como exemplificado por um participante:

“Acho que nunca tive muitas expectativas, a expectativa é sempre acabar o curso... a expectativa já era mesmo sobreviver a ele e passar... o meu foi sempre ‘tu consegues fazer isto nos 3 anos (...)’ [B.F.28.11.2023].

Essa meta de cumprir o percurso académico em três anos foi também referida claramente por outro participante:

“O meu objetivo era tirar a licenciatura nos 3 anos, não era demorar mais do que isso (...)” [M.C.09.12.2022].

Alguns participantes demonstraram uma visão realista das suas capacidades, ajustando as expectativas às suas condições específicas. Por exemplo, [B.F.28.11.2023] afirmou a necessidade de revisão dos seus trabalhos pelos colegas devido à sua dislexia, ilustrando um ajustamento consciente das suas expectativas para lidar com as dificuldades académicas, o que se alinha com o conceito de expectativa de eficácia proposto por Bandura (1997). Essa consciência das limitações não anulou a sua ambição, mas modelou a forma como enfrentou as exigências do percurso académico.

Para outros, a universidade não representava apenas a obtenção de um diploma, mas um instrumento para transformação pessoal e acesso a melhores condições de vida. Uma participante destacou que, apesar de não ter muitas metas definidas inicialmente, foi ganhando expectativas ao longo do tempo, com apoio importante de docentes:

“Não tinha assim grandes metas definidas, só tinha a meta ok ingressar em Psicologia... foram pessoas fundamentais para que eu conseguisse não perder o foco (...)” [D.S.05.04.2023].

Este crescimento gradual das expectativas evidencia o papel do suporte social no percurso académico, especialmente para estudantes com necessidades educativas específicas.

Ainda, alguns participantes mencionaram a adaptação às condições do ensino superior como um processo gradual, ajustando as expectativas face à realidade do curso, como relatou um participante:

“(...) acho que fui mudando as expectativas conforme o tempo foi passando... as pessoas têm que se adaptar aos contextos e eu adaptei-me (...)” [K.K.05.01.2023].

As expectativas dos estudantes também refletem a importância do desenvolvimento de autonomia e de superação pessoal.

Por exemplo, um participante falou da expectativa de reconhecimento da sua condição de pessoa com deficiência, e do desejo de que essa visibilidade gerasse oportunidades:

“A expectativa é essa, de ir passando por lá e conseguir o maior objetivo que era na época que era trabalhar (...)” [D.M.08.01.2023].

Este relato evidencia uma consciência social e um compromisso para além do percurso académico, alinhado com a literatura sobre inclusão e mobilidade social no ensino superior (Barrett, 2016).

Outros testemunhos revelam que as expectativas iam além do sucesso académico estrito, incluindo metas pessoais de superação: *“perceber aquilo que nunca percebi”, “terminar apesar das dificuldades”, “não deixar nada para trás”* [H.G.15.12.2022; K.K.05.01.2023]. Estas dimensões reforçam a perspectiva de Pascarella e Terenzini (2005) sobre a expectativa académica como um processo de transformação interna e desenvolvimento global do estudante.

Em suma, as expectativas dos estudantes com necessidades educativas especiais apresentaram-se equilibradas entre a ambição académica — concluir no tempo previsto, obter resultados satisfatórios — e objetivos de transformação pessoal e social — alcançar autonomia, qualificação e inclusão. Esta gestão equilibrada e ajustada das expectativas é crucial para manter o compromisso académico e promover o sucesso no ensino superior.

3.2.3 Dificuldades

A análise das dificuldades relatadas pelos participantes revela uma diversidade de desafios, que vão desde as limitações físicas e cognitivas até às dificuldades relacionadas com o sistema educacional e as suas próprias expectativas de desempenho. Estas dificuldades são muitas vezes influenciadas por condições individuais, como dislexia, limitações físicas, e barreiras sociais relacionadas com a inclusão no ensino superior.

A dislexia foi uma dificuldade bastante presente nos depoimentos, um participante relata:

“(...) eu senti um pouco a dificuldade e a não adaptação dos professores, alguns, e a resistência é clara (...)” [B.F.28.11.2023].

Esta dificuldade pode afetar diretamente o processo de aprendizagem e a performance acadêmica. A abordagem de [B.F.28.11.2023], ao explicar as suas dificuldades e pedir ajuda aos colegas, reflete uma estratégia de adaptação positiva, que está em linha com a literatura sobre o papel do apoio social na superação de barreiras acadêmicas (Evans et al., 2018). A conscientização das próprias limitações, acompanhada de estratégias de compensação, é essencial para o sucesso acadêmico de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

A participante [D.M.08.01.2023] enfrenta um desafio adicional relacionado com o desajuste entre a preparação acadêmica pré-universitária e as exigências do curso superior. Chegando ao ensino superior com uma base de matemática insuficiente, [D.M.08.01.2023] precisou de um esforço redobrado para aprender os conceitos básicos necessários, o que ilustra uma das dificuldades mais comuns enfrentadas por estudantes que seguem percursos não ajustados de acesso ao ensino superior:

“(...) um ou outro professor que eram mais resistentes a dar um pouco mais de tempo no teste ou a fazer uma adaptação ao teste, mas na 95% não, houve uma boa aceitação e uma boa adaptação (...)” [D.M.08.01.2023].

A participante também refere limitações físicas que agravam essas dificuldades, exigindo estratégias de adaptação.

Algumas participantes mencionam que, apesar de terem sido motivadas para entrar no ensino superior, enfrentaram dificuldades psicológicas e emocionais ao longo da caminhada, relatando momentos de dúvida sobre a sua capacidade e futuro acadêmico:

“(...) senti que não valia a pena... mas lá está, com o apoio dos professores para não desistir continuei o meu percurso (...)” [D.S.05.04.2023].

Estes sentimentos são comuns e corroborados por estudos que apontam o stress académico e a falta de confiança como fatores críticos na trajetória dos estudantes (Clance & Imes, 1978; Gawlik, 2015).

Outra participante destaca o desafio da inclusão social e da acessibilidade no ensino superior, que foi uma dificuldade sentida por alguns participantes:

“(...) não existe uma pessoa a quem possamos recorrer, uma pessoa que seja referência, que esteja disposta e disponível (...)” [K.K. 05.01.2023].

Este relato evidencia a necessidade de uma abordagem institucional mais sistemática e inclusiva, conforme defendido por Hockings (2010).

Por fim, um participante relata que, em relação à dislexia, nunca teve muitas dificuldades devido à compreensão dos professores:

“Em relação à dislexia, acho que nunca tive muitas dificuldades porque os professores sempre foram compreensivos (...)” [M.C. 09.12.2022].

3.4 Conceito e experiências de sucesso

3.4.1 Conceito de sucesso

O conceito de sucesso na universidade é abordado de formas diversas pelos participantes, refletindo diferentes visões sobre o que realmente significa alcançar o êxito na formação académica. Para muitos, o sucesso não se resume à simples obtenção de um diploma ou a atingir altas médias, mas relaciona-se sobretudo com a vivência pessoal e a aprendizagem genuína ao longo do percurso académico.

Para alguns, o sucesso configura-se como uma experiência pessoal que transcende as notas:

“Eu acho que para mim é acabar. Não, não interessa a média, a média é um número e nós somos tratados como números a vida inteira. A realidade é essa (...)” [B.F. 28.11.2023].

Este testemunho evidencia a percepção de que o sucesso está no processo de aprendizagem e na conclusão do curso, independentemente dos números que o acompanham.

Outros enfatizam a universidade como um espaço de construção de trajetórias, onde o sucesso implica deixar uma história, mais do que apenas um diploma:

“O sucesso na universidade é você passar por ela, deixar amigos, não é apenas conseguir um diploma, mas deixar uma história... a universidade passar a fazer parte da minha história (...)” [D.M. 08.01.2023].

Esta visão pode ser analisada à luz do conceito de capital social de Bourdieu (1986), segundo o qual as redes sociais, as amizades e as interações no contexto académico são determinantes no sucesso social e profissional do indivíduo, para além da formação formal.

Para participantes que enfrentam desafios acrescidos devido à deficiência, o sucesso associa-se estreitamente à conquista da autonomia e à preparação para o mercado de trabalho:

“Uma pessoa com deficiência física tem sempre mais dificuldade de ingressar o mercado de trabalho... ter mais graus académicos é meio caminho andado para conseguir ingressar no mercado de trabalho e ser independente economicamente (...)” [D.S. 05.04.2023].

Outra perspetiva valorizada é a do domínio efetivo do conhecimento, mais do que a mera obtenção de notas elevadas:

“Porque teres um 20, mas não perceberes patavina do que é que tu estás a dizer, não vale de nada se tu não souberes o que estás a dizer (...)” [H.G. 15.12.2022].

Neste sentido, o sucesso académico reside na aprendizagem real e significativa do conteúdo, que permita aplicação prática e compreensão profunda.

Adicionalmente, o sucesso é entendido como satisfação pessoal em relação ao próprio desempenho:

“Ter sucesso na universidade sempre significou eu sentir que fiz o máximo possível... fazer o balanço e pensar ‘correu bem, estou contente comigo, valeu a pena (...)’” [K.K. 05.01.2023].

Aqui, o sucesso está vinculado à perceção interna de realização, ao reconhecimento do esforço dedicado e ao crescimento pessoal e académico, mais do que aos títulos ou notas.

Finalmente, para alguns, o sucesso implica que a experiência universitária tenha um impacto concreto e útil na sua trajetória:

“Para mim ter sucesso na universidade é acabar o curso a que nos propomos... sentir que aquilo serviu para alguma coisa no nosso percurso... que pelo menos complete para alguma coisa (...)” [M.C. 09.12.2022].

Esta perspetiva alinha-se com a teoria da aprendizagem transformadora de Mezirow (1997), que realça a importância de mudanças profundas na perceção e na relação do indivíduo com o mundo como indicador de sucesso educacional.

Em suma, os relatos revelam uma conceção multidimensional do sucesso académico. Este não se limita a notas ou diplomas, mas integra experiências e aprendizagens que vão da superação de desafios pessoais ao desenvolvimento de uma trajetória académica significativa. O crescimento pessoal, a aquisição de conhecimentos

e a construção de redes sociais são elementos centrais para que os participantes considerem que alcançaram o sucesso na universidade.

3.4.2 Sucesso universitário

O conceito de sucesso universitário revela-se multifacetado, sendo interpretado de formas diversas pelos estudantes, que ultrapassam as noções tradicionais de desempenho académico e aquisição de boas notas. As narrativas recolhidas evidenciam que, para muitos, o sucesso está intimamente ligado à conclusão do curso, à superação de desafios pessoais, ao equilíbrio entre teoria e prática, e ao crescimento intelectual e emocional.

Em primeiro lugar, a conclusão do curso é apontada como um marco relevante do sucesso académico. Para alguns participantes, o simples facto de terminar o percurso académico representa uma grande conquista, especialmente quando enfrentam dificuldades pessoais e académicas. Por exemplo, um dos estudantes expressa:

“Eu considero que tive sucesso e consegui acabar o curso... não foi com as notas melhores do mundo, mas consegui acabar e isso para mim já é um fator de sucesso (...)” [D.S.05.04.2023].

De modo semelhante, outro participante afirma:

“Eu acho que sou bem-sucedida, pelo menos eu acabei (...)” [B.F.28.11.2023].

Estas perspetivas refletem a importância da resiliência académica, destacada por autores como Masten (2001), para quem o sucesso está fortemente associado à capacidade de persistir e concluir objetivos, apesar das adversidades.

Além disso, o sucesso universitário é também descrito como o equilíbrio entre a aprendizagem teórica e a prática criativa, sobretudo em áreas que valorizam a aplicação do conhecimento. Uma participante comenta:

“Eu posso ser muito boa em nível teórico, mas e o criativo... e é onde está essa parte... A universidade ajudou nessa área (...)” [B.F.28.11.2023].

Esta visão está alinhada com a teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (2014), que enfatiza a importância de contextos que propiciem a aplicação prática para a consolidação do conhecimento.

Outro aspeto relevante é a influência dos fatores emocionais e psicológicos na perceção de sucesso, sobretudo para estudantes com deficiência, que enfrentam barreiras acrescidas na sua participação académica. Um depoimento revela:

“Com deficiência, nós temos dificuldade de expressar e temos alguns complexos que, de forma nenhuma, posso canalizar a culpa a alguém. Foram os meus complexos que não deixaram... muita coisa não consegui estar melhor por causa dos meus complexos (...)” [D.M.08.01.2023].

Esta experiência confirma a importância da resiliência emocional e da autoestima para o sucesso acadêmico, conceitos explorados na literatura por Luthans (2002) e Masten (2001).

Paralelamente, o crescimento pessoal e a satisfação interna com o percurso acadêmico são dimensões centrais do sucesso para vários estudantes. Para alguns, o sucesso não reside em notas ou classificações, mas no sentimento de realização pessoal:

“Para mim ter sucesso na universidade sempre significou sentir que fiz o máximo possível e que o resultado reflete o meu esforço... não são as notas, não são os títulos, é aquilo que se aprende e se leva para a vida (...)” [K.K.05.01.2023].

Esta perspectiva aponta para uma visão mais humanista do sucesso, centrada no desenvolvimento integral do indivíduo.

Por último, a conclusão do curso sem reprovações e a capacidade de cumprir prazos e trabalhos acadêmicos é, para outros, sinal inequívoco de sucesso:

“Acabei os 3 anos, nunca chumbei a nada, não tive dificuldades em entregar trabalhos... por isso, acho que foi bem-sucedido (...)” [M.C.09.12.2022].

Em suma, as experiências dos estudantes apontam para uma visão multidimensional do sucesso universitário, que vai muito para além das notas e dos diplomas. O sucesso acadêmico compreende a persistência na conclusão do curso, a superação de barreiras pessoais, o equilíbrio entre teoria e prática, o crescimento pessoal e a satisfação com o próprio desempenho. Estes resultados destacam a importância de se valorizar o percurso individual e a aprendizagem significativa, o que pode contribuir para o desenvolvimento de políticas educativas mais inclusivas e centradas no estudante.

3.4.3 Sucesso atual

O sucesso após a conclusão do curso universitário não se restringe à obtenção do diploma, estendendo-se para a inserção no mercado de trabalho, o desenvolvimento profissional contínuo e a capacidade de adaptação às exigências do ambiente laboral. A análise das narrativas dos participantes permite compreender como os indivíduos percebem o seu sucesso atual, considerando fatores como a realização profissional, o

enfrentamento de desafios pessoais e o impacto das suas trajetórias acadêmicas nas escolhas e conquistas profissionais.

A inserção no mercado de trabalho representa um marco significativo que muitos entendem como uma continuidade do sucesso alcançado na universidade. Por exemplo, um participante destaca a satisfação de trabalhar numa área que lhe agrada, onde pode conjugar duas paixões, turismo e animação:

“Estou a trabalhar na área que gosto, de juntar duas grandes paixões, turismo e animação (...)” [B.F. 28.11.2023].

Esta satisfação evidencia o alinhamento entre os conhecimentos adquiridos na universidade e as oportunidades profissionais encontradas posteriormente.

Adicionalmente, um participante enfatiza a importância da comunicação aberta no ambiente laboral, especialmente no que respeita à sua dislexia:

“A minha chefe sabe que tenho dislexia, eu disse logo, acho que é importante desmitificar isto tanto na universidade como no trabalho (...)” [B.F. 28.11.2023].

“As minhas soft skills são fantásticas, mas as minhas hard skills são muito baixas... aqui na animação, na parte coração, inventar coisas para fazer com as crianças, pinturas faciais, sou muito boa, mas agora nos emails que tenho que escrever para os meus colegas (...)” [B.F. 28.11.2023].

A inclusão e o suporte dos colegas e superiores revelam-se fundamentais para que consigam desempenhar as suas funções com eficácia, evidenciando a relevância das competências interpessoais no contexto profissional.

Para alguns, o sucesso profissional implica a superação de barreiras pessoais, sobretudo decorrentes de deficiências físicas ou cognitivas. Um participante relata:

“Consegui com uma deficiência física... ingressar no mercado de trabalho e estar na área que gosto, que é a intervenção no idoso... não senti a deficiência como um entrave para a evolução a nível de carreira profissional (...)” [D.M. 08.01.2023].

Esta narrativa ilustra a capacidade de adaptação e resiliência, conceitos amplamente discutidos por Masten (2001), que sublinha que o sucesso resulta frequentemente de respostas positivas às adversidades.

De forma similar, um participante expressa a sua realização profissional na área da intervenção social, destacando:

“Sinto-me concretizada a nível profissional... e também estamos a tentar desenvolver um projeto de apoio e promoção da qualidade de vida dos cuidadores (...)” [D.S. 05.04.2023].

A experiência prática, nomeadamente estágios, é referida como um momento crucial para a transição da universidade para o mercado de trabalho. Um participante descreve a sua experiência:

“Fui pedir um estágio profissional e eles aceitaram... havia uma certa confiança, então delegavam tarefas que nunca pensei que faria sendo estagiária (...)” [D.M. 08.01.2023].

Esta experiência favoreceu o desenvolvimento de competências práticas e o estabelecimento de redes profissionais, facilitando a sua entrada e progressão no mercado laboral, conforme apontado por Kehm (2009).

O sucesso atual implica, igualmente, a gestão eficaz de desafios pessoais. [B.F. 28.11.2023] exemplifica como a abertura e o apoio institucional contribuem para a valorização das suas competências, mesmo perante dificuldades relacionadas com a dislexia. Desta forma, o sucesso pós-universitário, conforme evidenciado nas experiências de [B.F. 28.11.2023], [D.M. 08.01.2023] e [D.S. 05.04.2023], resulta da integração de múltiplos fatores: a realização profissional, a capacidade de adaptação às exigências laborais e a superação de obstáculos pessoais.

A busca por um trabalho que proporcione satisfação e crescimento pessoal, bem como a resiliência face às limitações, são determinantes para o sucesso continuado no mercado de trabalho, corroborando as teorias que valorizam as competências emocionais e sociais como elementos essenciais na trajetória profissional.

3.4.4 Exemplos de experiências bem-sucedidas na Universidade

A experiência universitária é marcada por momentos que simbolizam conquistas pessoais e académicas significativas. Esses momentos, que abrangem desde interações sociais e intelectuais até ao reconhecimento formal de competências, desempenham um papel essencial na construção do sentido de sucesso dos estudantes. Nas narrativas recolhidas, os participantes destacaram diversas experiências de sucesso que envolvem tanto a superação de desafios pessoais quanto a realização académica, refletindo as vitórias conquistadas e os obstáculos ultrapassados ao longo do percurso universitário.

Para muitos estudantes, o sucesso passa pela superação de desafios pessoais durante a trajetória académica. Por exemplo, um participante recorda a sua paixão pela disciplina de *Desenvolvimento de Experiências Turísticas*, manifestada numa

participação entusiasta e frequente em aula. A sua dedicação foi tal que o professor lhe chegou a dizer, com humor:

“Ó senhora XXX, você tem cartão amarelo, não pode falar mais durante 5 minutos (...)” [B.F.28.11.2023].

Esta situação ilustra não só o entusiasmo da estudante, mas também os desafios emocionais que enfrentou, como a ansiedade de desempenho, que a levava a tentar controlar o seu foco em meio à pressão académica. A ansiedade de desempenho é um fenómeno comum no meio universitário, relacionado com o medo de errar e à pressão para corresponder às expectativas (Zeidner & Matthews, 2003).

O reconhecimento dos esforços académicos, por meio de boas notas ou elogios, também é referido como um indicador importante de sucesso. Um participante expressa como momentos de validação, seja por um professor ou por um colega, foram fontes de motivação e reforço da sua autoestima:

“No fim de cada teste, quando você vê os resultados e se sente bem-sucedido, quando um professor te elogia, quando um colega se aproxima (...)” [D.M.08.01.2023].

O feedback positivo, tanto formal como informal, tem um impacto psicológico significativo, pois aumenta a confiança e a motivação para a continuidade do esforço académico (Deci & Ryan, 1985).

Um exemplo claro de sucesso académico pessoal é o relato de uma participante, que se sentiu especialmente realizada ao obter uma nota de 16,9 numa frequência, um resultado que para ela representou um marco importante:

“Eu não estava nada preparada e consegui tirar uma excelente nota (...)” [D.S.05.04.2023].

Esta conquista, ainda que considerada normal para alguns, simboliza para ela uma vitória pessoal e o reconhecimento do seu progresso académico.

Além disso, o desenvolvimento da autoconfiança ao longo da jornada académica emerge como um tema crucial. Um participante partilha a sua experiência de ansiedade prolongada, em que sofria após entregar trabalhos até receber as notas:

“Eu entregava o trabalho e continuava a sofrer até receber a nota (...)” [H.G.15.12.2022].

Tal ansiedade está associada a uma baixa autoconfiança, o que é frequente entre estudantes (Bandura, 1997). Contudo, o seu percurso revela um processo de aprendizagem gradual, onde foi construindo uma relação mais saudável com as suas entregas, entendendo que, após o envio do trabalho, pouco podia fazer além de aguardar

o retorno do professor. Este crescimento emocional e acadêmico evidencia a importância da autoconfiança para a resiliência e o sucesso a longo prazo.

O reconhecimento formal do percurso acadêmico também é apontado como um marco de sucesso. Um participante lembra a “exposição final” da licenciatura, um momento em que professores e familiares reconheceram publicamente o trabalho desenvolvido ao longo dos três anos:

“No último ano, quando fizemos a exposição final, basicamente temos o reconhecimento de todos os professores e familiares, pelo trabalho que fizemos (...)” [M.C.09.12.2022].

Este tipo de celebração social fortalece a identidade acadêmica e profissional dos estudantes, conferindo-lhes um sentido de realização coletiva.

Deste modo, as experiências relatadas de sucesso na universidade evidenciam, mais uma vez, que o sucesso não se cinge à obtenção de boas notas, abrangendo também a superação pessoal, o reconhecimento acadêmico e o desenvolvimento da autoconfiança. Essas vivências refletem a dimensão holística do sucesso acadêmico, que inclui aspectos intelectuais, emocionais e sociais da experiência universitária, contribuindo para a construção de trajetórias positivas e duradouras.

3.5 Fatores pessoais de sucesso

3.5.1 Autoconceito/Autoconhecimento

O autoconceito, entendido como a maneira pela qual um indivíduo se vê, bem como as suas crenças e percepções sobre si mesmo, desempenha um papel fundamental na trajetória acadêmica e pessoal. Nas narrativas dos participantes, evidencia-se que o autoconhecimento, a aceitação das próprias limitações e a valorização das qualidades pessoais são fatores cruciais para o sucesso. O reconhecimento das forças individuais e a forma de lidar com os desafios são elementos que influenciam diretamente a capacidade de perseverar e superar obstáculos.

O processo de autodefinição e a luta contra as adversidades são evidentes nos discursos recolhidos. Por exemplo, uma participante partilha que a dislexia, embora represente um desafio acadêmico, não a define como pessoa:

“Nunca deixei que isso me definisse (...)” [B.F.28.11.2023].

Este discurso está em consonância com a teoria da autoeficácia de Bandura (1997), que sustenta a importância da percepção de competência para a superação de

desafios. A capacidade de se perceber como competente, mesmo perante dificuldades, revela-se central para o sucesso acadêmico e pessoal.

De forma semelhante, outro participante aborda o processo de aceitação da sua deficiência, destacando que:

“Sinto que a minha deficiência nada tem a influenciar com eu ser capaz ou não de fazer tal (...)” [D.S.05.04.2023].

Este movimento de aceitação do corpo e da mente evidencia a importância do autoconhecimento e da autocompaixão para fortalecer a resiliência e a autoestima, conceitos explorados por Neff (2003).

A resiliência e a persistência são características-chave destacadas por vários participantes, especialmente aqueles que enfrentam desafios como a dislexia ou deficiências físicas. Um participante enfatiza a importância desses fatores ao afirmar:

“A experiência, a autoestima, o conhecimento são algo que ninguém pode roubar (...)” [D.M.08.01.2023].

Esta perspectiva coincide com a teoria da resiliência, que sugere que adversidades podem ser superadas por indivíduos que dispõem de um bom suporte e de um forte sentido de autoestima (Masten, 2001).

Adicionalmente, outro participante sublinha a relevância da persistência e da procura de soluções alternativas:

“A resiliência, a ambição, a persistência, a teimosia, a questão de não desistir, a questão de tentar encontrar sempre soluções (...)” [K.K.05.01.2023].

A capacidade de adaptação e a persistência diante de obstáculos são indicativas de um autoconceito resiliente, alinhado com a noção de “grit” de Duckworth (2016), que valoriza a perseverança para o sucesso a longo prazo.

Outro aspecto importante nas narrativas é a forma como os participantes lidam com as percepções sociais e os estigmas relacionados às suas limitações. Um participante observa que frequentemente as pessoas associam a cadeira de rodas à incapacidade:

“Quando as pessoas olham para nós, vêm uma cadeira de rodas já pensam que a pessoa não é capaz de nada (...)” [H.G.15.12.2022].

Ela destaca ainda que as barreiras de acessibilidade são o verdadeiro problema, mais do que a deficiência em si, reforçando a ideia de que a inclusão depende das condições sociais e ambientais.

Relativamente à dislexia, uma participante relata que, embora enfrente dificuldades na leitura e escrita, não permitiu que essa limitação a definisse ou impedisse a sua progressão académica:

“A minha dislexia, primeiro não é uma dislexia muito severa. Os meus problemas maiores são a ler e os erros que dou a escrever (...)” [M.C.09.12.2022].

Este posicionamento é congruente com a teoria da autoeficácia de Bandura (1997), que identifica a crença na capacidade pessoal como fator essencial para o sucesso.

Por fim, outra participante evidencia a dificuldade de ser vista para além da deficiência:

“As pessoas podem estar contigo, mas vão perguntar à pessoa do lado o que é que tu tens, e o que é que se passa (...)” [H.G.15.12.2022].

Esta perceção reflete o desafio de ultrapassar estigmas sociais que reduzem o indivíduo à sua condição física, sublinhando a necessidade de um olhar mais inclusivo e humano.

Assim, o autoconceito e o autoconhecimento surgem como elementos essenciais para o sucesso académico e pessoal, especialmente para estudantes que enfrentam desafios como a dislexia e a deficiência física. A aceitação das limitações, aliada à valorização das qualidades pessoais – como resiliência, persistência e capacidade de adaptação – contribui para a construção de uma identidade positiva e funcional. Além disso, a forma como o indivíduo gere as perceções externas e os estigmas sociais influencia diretamente o seu desenvolvimento e a sua inclusão plena. O processo de adaptação, aceitação e superação é, portanto, decisivo para a realização pessoal e académica destes estudantes.

3.5.2 Deficiência: Perceção e Vivência

A perceção da deficiência e sua vivência por parte dos próprios participantes revelou-se um aspeto central na forma como experienciam o ensino superior. Muitos descrevem uma relação de aceitação com a sua condição, recusando o papel de vítima e valorizando a autonomia, a superação e a identidade pessoal. Como relata uma das participantes:

“Foi um acontecimento [...] a cadeira de rodas é o que me faz andar, na realidade (...)” [D.S.05.04.2023].

Esta visão de normalização da deficiência reflete uma postura de empoderamento pessoal e resiliência, conceitos que Bandura (1997) associa à percepção de autoeficácia e à capacidade de agência face às adversidades.

No entanto, nem sempre esta percepção interna é correspondida pelo meio envolvente. Em contextos profissionais, por exemplo, persistem episódios de desvalorização e de microagressão que comprometem o bem-estar e o sentido de inclusão.

Uma participante partilha:

“Não é suposto tu estares a trabalhar, e vir alguém empurrar a tua cadeira na brincadeira, não é (...)” [H.G.15.12.2022].

Situações como esta, apesar de muitas vezes desconsideradas ou normalizadas, têm impactos negativos acumulados e refletem formas subtis de exclusão social, tal como descrito por Goodley (2011), que defende a importância de reconhecer as microagressões como barreiras reais à inclusão plena.

A ausência de estruturas de apoio formalizadas no ensino superior é outro aspeto salientado. A transição do ensino obrigatório para o ensino superior é descrita por uma participante como um momento de rutura:

“Percebi que tava por minha conta (...)” [K.K.05.01.2023].

Esta percepção evidencia uma lacuna no apoio continuado, que pode fragilizar os estudantes com deficiência no momento de maior exigência e autonomia. Booth e Ainscow (2011) defendem precisamente que a inclusão deve ser garantida ao longo de todo o percurso educativo, exigindo políticas institucionais consistentes e acessíveis. Apesar destas dificuldades, alguns testemunhos revelam que a experiência universitária pode proporcionar um processo de transformação pessoal e de reconfiguração da identidade.

A mesma participante afirma:

“Alterei a minha visão de mim mesma enquanto pessoa com deficiência (...)” [K.K.05.01.2023].

Este tipo de vivência corrobora a ideia de que o ensino superior não é apenas um espaço de aprendizagem formal, mas também um contexto que possibilita o crescimento pessoal e a construção de uma identidade fortalecida (Pascarella & Terenzini, 2005).

Por fim, surgem ainda referências à dificuldade em ver as suas ideias reconhecidas e valorizadas em contextos de partilha e decisão coletiva.

Uma das participantes desabafa:

“Imagina, eu estar a falar com pessoas e estamos a discutir ideias, e toda a gente diz ‘sim’ a uma ideia [...] mas quando vai para o outro lado, a ideia não é aceite (...)” [H.G.15.12.2022].

Este testemunho aponta para a existência de barreiras implícitas na participação plena, que vão além do acesso físico ou das adaptações académicas. Revela uma desigualdade simbólica e social, que limita o reconhecimento intelectual dos estudantes com deficiência.

A criação de ambientes académicos verdadeiramente inclusivos implica, assim, não só o acesso, mas também a escuta ativa, o respeito e a valorização efetiva da diversidade de experiências e vozes (Goodley, 2011; Booth & Ainscow, 2011).

3.5.3 Autodeterminação

Nas narrativas analisadas, a autodeterminação aparece ligada ao apoio familiar, à resiliência pessoal, à persistência e à clareza de objetivos profissionais. O participante sublinha o papel fundamental da família como fonte de motivação contínua:

“(...) a minha família sempre me apoiou, mesmo muitos primos às vezes que estão fora (...) (...) a família dar um apoio, às vezes a perguntar, então como é que vai a universidade, e já acabaste, e está quase, e boa, conseguiste mais 1 ano. Porque acho que a família sempre a incentivar mesmo aquela direta ou mais longe. (...) a família sempre foi aquele incentivo, às vezes também quando estou em casa e digo à minha mãe dizia a minha mãe na altura vou desistir, e ela assim, vai dormir que o teu mal é sono. Acho que aí também tem, porque às vezes nós chegamos cansados, não queremos fazer nada, e chego a casa tenho o conforto da mãe ter feito a comida, a avó ter feito a comida, ter alguém aqui para ajudar. Porque tenho esse apoio, vai ser, dependendo do dia, é sempre um bocadinho mais do que o outro, uma parte diferente, mas às vezes os colegas, outras vezes os amigos de fora, outras vezes os professores (...)” [B.F.28.11.2023].

Apesar das dificuldades logísticas, como horários pouco favoráveis, o participante enfatiza que a conclusão dos estudos foi resultado da junção de múltiplos apoios:

“(...) só mesmo a parte da senhora dos horários, podia fazer os horários um bocadinho melhores. Muitas vezes eu ficava com dias a meios, ou só a uma hora e meia à escola e ninguém tinha vontade de ir uma hora e meia à universidade. Mas de resto, acho que é sempre a junção de todos (...)” [B.F.28.11.2023].

Para outro participante, o êxito académico não depende exclusivamente da inteligência, mas da resiliência e da persistência:

“Oh, eu acho que não só eu, mas qualquer um independente de ter deficiência ou não, se ele não for perceber em que, resiliente ele não consegue terminar um curso na universidade, né? Eu acho que a base em tudo na vida, né?, pra se terminar alguma tarefa, algum curso, pra vencer algum obstáculo, é preciso ter resiliência e perceber. Os meus amigos dizem ‘Oh XXX, você é muito inteligente!’... Eu não me sinto inteligente, eu me sinto teimoso, porque às vezes um teimoso chega aonde um inteligente não chega, porque persiste, então é isso que eu acho, o que é crucial para terminar uma universidade é ser teimoso (...)” [D.M.08.01.2023].

Esta perspetiva traduz uma visão da autodeterminação baseada na tenacidade, alinhada com os estudos de Masten (2001) sobre “resiliência como competência comum”, demonstrando que a capacidade de insistir, mesmo diante de dificuldades, é vital para o sucesso académico.

Outro participante resume a sua experiência universitária numa palavra-chave:

“Sim. E focada, e focada, bastante focada (...)” [D.S.05.04.2023].

A definição de metas claras e a manutenção de um foco constante refletem dimensões centrais da autodeterminação: autonomia, orientação para objetivos e autoconfiança (Field et al., 1998).

Outro participante relata um percurso de grande sacrifício, tendo concluído a licenciatura sem assistência pessoal:

“(silêncio) Como lhe disse eu sempre me vi, sempre me perspetivei a dar consultas como Psicóloga Clínica e portanto com Licenciatura apenas, nos dias de hoje, não conseguimos fazer isso... porque tamos no Pós-Bolonha e portanto tive que fazer o Mestrado e, e, e concluir o Mestrado e foi por isso que, que o fiz, mas quando eu entrei para a Licenciatura nunca quis fazer um curso superior só pra fazer, só pra ter o título, sempre foi meu objetivo final conseguir exercer. Ainda não consegui e sinceramente digo-lhe que não sei se o vou conseguir fazer assim como eu perspetivei fazê-lo porque existem muitas barreiras... muitas mesmo, eu sei que na Psicologia em Portugal não é fácil vingar e conseguir fazer carreira, mas penso que para as pessoas com deficiência seja mais difícil ainda... do que para as pessoas sem deficiência, pelo menos é essa a minha experiência e é isso que eu tenho sentido até agora. A Licenciatura toda eu fi-la sem, sem assistência pessoal e, portanto, foi um grande sacrifício e só foi possível porque a Universidade do Algarve não foi mais longe do que aquilo que, que é em termos de

distância porque se fosse mais longe não conseguiria ter estudado (...)” [K.K.05.01.2023].

A sua narrativa destaca também a consciência crítica sobre as barreiras adicionais enfrentadas por pessoas com deficiência no mercado de trabalho, especialmente em áreas como a Psicologia. A autodeterminação, neste caso, é marcada por uma luta constante contra as limitações do contexto social e institucional.

Ainda que tenha sido impulsionada por objetivos bem definidos, ser Psicóloga Clínica, a participante reconhece as dificuldades de realizar plenamente essa ambição, evidenciando que a autodeterminação não elimina os obstáculos, mas oferece ferramentas internas para enfrentá-los.

A autodeterminação emerge das narrativas como um elemento indispensável para a permanência e o sucesso no ensino superior. Seja através do apoio familiar, da teimosia resiliente, do foco nos objetivos ou da perseverança diante das barreiras sociais, os estudantes com deficiência demonstram que o exercício da autodeterminação é simultaneamente um processo individual e social. No entanto, fica claro que para que a autodeterminação floresça, é fundamental um ambiente de suporte e de acessibilidade real.

3.5.4 Autonomia

A autonomia é uma componente fundamental no processo de desenvolvimento e empoderamento de indivíduos, especialmente para aqueles que enfrentam condições desafiantes, como a deficiência. Num contexto educacional, a autonomia reflete-se na capacidade de o estudante tomar decisões sobre o seu percurso académico, gerir as suas necessidades e as superações de forma independente. No entanto, para pessoas com deficiência, o processo de alcançar essa autonomia é frequentemente mediado por diversos fatores, como o apoio social, o uso de tecnologias adaptadas e a capacidade de adaptação a novos contextos. As narrativas apresentadas pelos participantes deste estudo oferecem uma perspetiva valiosa sobre como a autonomia é construída e vivida por indivíduos com deficiência.

A busca pela autonomia é intrinsecamente ligada à resiliência, especialmente quando se enfrenta obstáculos externos, como a deficiência. Como afirmou o participante:

“Eu acho que, que nada, né? Acho que nada. Dep, a mim dependia apenas de mim, né?” [D.M.08.01.2023].

Essa reflexão destaca a percepção de que a autonomia não é apenas um estado de independência, mas também um processo contínuo de superação pessoal. Neste contexto, a resiliência desempenha um papel crucial, pois permite que o indivíduo, mesmo diante de desafios significativos, persevere e alcance os seus objetivos.

Outro aspeto relevante da autonomia é a capacidade de se deslocar e atuar de forma independente em diversos ambientes, incluindo a universidade. O participante reflete sobre a sua caminhada académica, destacando como a mobilidade assistida foi um fator importante para alcançar maior independência:

“Imagina, agora eu... é claro que a forma como eu vou para a universidade, quer dizer, como eu ia ultimamente para a universidade era diferente. Porque logo no início quando eu comecei a ir, como era de noite, era não sei quê, era a minha mãe que me levava, mas depois como eu tenho uma scooter de mobilidade reduzida. Para andar na rua, e ultimamente era com ela que ia para a universidade. Portanto, sim estou mais independente. Vejo-me mais independente, vejo-me mais capaz e isso sim (...)” [H.G.15.12.2022].

A introdução de tecnologias adaptativas, como scooters de mobilidade reduzida, pode proporcionar a independência física necessária para que o indivíduo transite no espaço académico de forma autónoma. Segundo Masten (2001), a utilização de recursos externos que favoreçam a mobilidade e a acessibilidade são elementos importantes na construção da autonomia, pois permitem que o indivíduo amplie as suas capacidades e minimize as barreiras que a deficiência impõe.

A autonomia, no contexto de pessoas com deficiência, muitas vezes envolve não apenas a superação de barreiras físicas, mas também emocionais e psicológicas. A participante descreve a experiência de sentir-se "atirada aos tubarões" quando entrou na universidade, sem o suporte especializado que tinha antes:

“Eu sempre tive apoio até ao 9º ano, não é, é a mesma coisa dando equivalência, digamos assim, (...) no 10º ano deixei de ter esse apoio. É como se tu, tivesses agora ter sido atirada aos tubarões, e, portanto, és atirada aos tubarões também na universidade, com os trabalhos, com os novos colegas, com traumas que tu tenhas, com medos que tu tenhas. E a verdade, é que só tu é que podes passar por eles, e só tu é que podes ultrapassá-los. Portanto, e se calhar assim como a deficiência me trouxe esses traumas todos, esses medos, também foi ela que se calhar me fez perceber que afinal eu sozinha, também valho alguma coisa (...)” [K.K.05.01.2023].

Essa metáfora revela a luta interna que muitos indivíduos com deficiência enfrentam para desenvolver a autonomia emocional, superando medos e inseguranças.

Dentro do contexto educacional, a autonomia é essencial para que o indivíduo com deficiência se perceba como competente e capaz de desenvolver-se como estudante, sem ser visto apenas pela sua condição de deficiência. A participante relata a experiência de ser vista como "a rapariga que tem dislexia" e como, ao longo da sua formação, procurou libertar-se dessa definição externa:

“Acho que, mais a parte de não deixar que as pessoas me definam pelo que elas acham que eu sou. Porque, apesar de por exemplo, só as pessoas nas escolas saberem o que eu tenho, muitas das vezes, definiam por isso. E então foi mais isso, foi depois da licenciatura, senti que os professores nem queriam saber se eu tinha dislexia ou não. Os professores não estavam preocupados com isso. Eles queriam que eu soubesse fazer as coisas, e que eu me desenvolvesse a mim enquanto pessoa, e enquanto estudante e não estar ali como a rapariga que tem dislexia (...)” [M.C.09.12.2022].

Essa percepção de autonomia está profundamente ligada ao desejo de ser reconhecido como um indivíduo completo, com as suas competências e desafios, mas sem que esses aspetos sejam reduzidos à sua deficiência.

Por fim, a autonomia também pode ser vista como um processo contínuo de autossuficiência. A transição da educação básica para a universidade, muitas vezes sem o suporte que existia antes, é uma etapa decisiva para a construção dessa autonomia. A participante ilustra essa fase de transição de forma clara, comparando-a a um processo direto aos desafios académicos e emocionais:

“És atirada aos tubarões também na universidade, com os trabalhos, com os novos colegas, com traumas que tu tenhas, com medos que tu tenhas (...)” [H.G.15.12.2022].

Esse processo de autossuficiência reflete a capacidade de o indivíduo controlar as suas próprias necessidades, emoções e demandas académicas sem depender continuamente do suporte externo.

A autonomia, especialmente no contexto de pessoas com deficiência, é uma construção complexa que envolve a superação de barreiras físicas, emocionais e sociais. Ela é alcançada por meio de um processo contínuo de resiliência, adaptação e autossuficiência.

As narrativas dos participantes deste estudo demonstram que a autonomia não é algo dado, mas sim algo que deve ser conquistado e cultivado ao longo do tempo, através

da utilização de recursos de apoio, da superação de desafios e da construção de uma identidade própria que não seja definida exclusivamente pela deficiência. A autonomia é um dos pilares fundamentais para o bem-estar e o sucesso acadêmico de indivíduos com deficiência, sendo essencial para o desenvolvimento de uma vida plena.

3.5.5 Autoeficácia

A autoeficácia refere-se à crença nas próprias capacidades para organizar e executar ações necessárias para gerir situações futuras (Bandura, 1997). Nas narrativas analisadas, percebe-se como a construção da autoeficácia foi essencial para enfrentar os desafios acadêmicos e de vida, surgindo através de comparações positivas, reinterpretção da deficiência e conquistas na mobilidade e autonomia.

A participante relata como, ao encontrar exemplos de pessoas famosas com dislexia, reconfigurou a sua visão sobre as suas próprias capacidades:

“(...) eu às vezes muitas vezes via posts, sabia que não sei quantos também têm dislexia, mesmo pensar assim, posso, olha um famoso que tem dislexia, eu fiquei su, eu por acaso tive uma página que fala sobre dislexia e eu lembro-me logo no início, eu pensava que era um problema e uma das pessoas disse, isso não é problema nenhum, olha que até o Tom Cruise tem dislexia (...)” [B.F.28.11.2023].

Identificar-se com figuras públicas bem-sucedidas reforçou a sua perceção de que as dificuldades poderiam ser superadas, aumentando a crença nas suas competências. A busca ativa por informação sobre dislexia e estratégias de superação demonstra ainda um movimento de autonomia na gestão das dificuldades, reforçando a ideia de que o conhecimento é também uma ferramenta de empoderamento.

O participante evidencia uma transformação significativa na sua visão sobre a deficiência:

“(silêncio) Mudou, mudou porque olha, até ontem a deficiência é algo que só me levava para o lado negativo, né? Quando eu entro na universidade eu descubro que a deficiência me dá direito a uma bolsa de estudos (risos), eu descubro que a deficiência me dá, que não puxa só para o lado negativo mas, que eu com, que eu tenho ferramentas que podem me ajudar a chegar aonde alguém sem deficiência consegue chegar. Então isso muda completamente, mudou completamente a minha mentalidade. Ah, você não consegue escrever um, fazer um teste em uma hora, mas talvez consiga uma hora e meia, então isso já muda, né?” [D.M.08.01.2023].

Esta mudança de mentalidade, associada ao acesso a apoios como bolsas de estudo e adaptações nas avaliações, promoveu um aumento da autoeficácia. Segundo Bandura (2006), o sentimento de eficácia pessoal pode ser fortalecido quando os indivíduos percebem que dispõem dos recursos adequados para enfrentar os desafios.

O participante descreve também o impacto positivo da conquista da mobilidade própria com a utilização de uma mota:

“De resto, como eu tinha a minha mota, eu tive a minha mota em 2018, quando comecei a fazer o estágio do mestrado, e a partir daí como eu comecei a ganhar mais desenvoltura a conduzir na rua, seja na estrada, seja nos passeios porque toda a gente sabe como é que a cidade é um facto. Comecei a ir, tipo imagina, eu tinha uma assistente pessoal na altura, não é que tenha agora, mas eu ia para a universidade e íamos a pé. Eu ia na mota e ela ia de carro, ou ela ia a pé ao meu lado (...)” [D.M.08.01.2023].

A capacidade de se deslocar de forma independente para o estágio e para a universidade simboliza um fortalecimento da autoeficácia. A realização de tarefas do quotidiano sem dependência direta de outros reforça sentimentos de competência e autonomia, que, segundo Zimmerman (2000), são essenciais para a construção de uma autoeficácia robusta.

A análise revela que a construção da autoeficácia nas pessoas com deficiência no ensino superior é favorecida por três fatores principais: identificação com modelos positivos; mudança na perceção da deficiência; e conquistas práticas no dia a dia. A autoeficácia, nestes contextos, não apenas impulsiona o sucesso académico, como também fortalece a autonomia pessoal e a capacidade de enfrentar novos desafios com confiança.

3.5.6 Resiliência

A resiliência é amplamente considerada uma característica fundamental para a adaptação positiva face às adversidades, especialmente em situações que envolvem desafios físicos, emocionais e sociais, como os enfrentados por pessoas com deficiência no contexto universitário.

A resiliência é frequentemente definida como a capacidade de se recuperar de adversidades e de sair delas fortalecido. De acordo com Masten (2001), a resiliência é um "processo dinâmico e multifacetado de adaptação bem-sucedida ao stress ou à adversidade". A autora enfatiza que a resiliência não é uma característica fixa, mas um

conjunto de comportamentos, pensamentos e emoções que se desenvolvem ao longo do tempo.

O relato da participante demonstra o processo de adaptação e crescimento em resposta aos desafios da multideficiência, refletindo um aumento na capacidade de lidar com dificuldades ao longo do tempo:

“Acho que já fui mais. Agora sou mente aberta. Acho que também tive aquela experiência com a multideficiência e eu abri muito, ali no início posso ser pouco resiliente, mas quando entro, entro de cabeça... Eu sei o que tenho, assumo o que tenho sou muito direta. Se calhar o que eu precisava na minha altura estou a fazer agora com as crianças que têm, que precisam de mais tempo para pensar, e que eu posso fazer melhor depois de mais tempo para pensar do que o que disse logo eu sim. Temos de ensinar os miúdos pequenos, de contar porque faz bem ouvir porque conhece alguém (...)” [B.F.28.11.2023].

Esta “mente aberta” é uma característica central da resiliência, que Tugade e Fredrickson (2004) relacionam com a flexibilidade emocional, uma componente essencial para enfrentar as adversidades.

O participante utiliza o humor para descrever a sua resiliência como uma "teimosia":

“Sem dúvida (risos), teimosia (risos)” [D.M.08.01.2023].

Esta persistência frente às dificuldades está alinhada com as características comuns em pessoas resilientes apontadas por Werner (1993), que inclui a determinação e a autossuficiência. De modo semelhante, o participante associa a resiliência à determinação académica:

“Resiliência. Sem ter sido resiliente não tinha conseguido.... Principalmente isto. Resiliência. Sem sombra de dúvida. (grande sorriso) Determinação. Sem sombra de dúvida (...)” [D.S.05.04.2023].

A flexibilidade e adaptação, aspetos cruciais da resiliência, são explicitamente mencionados pelo participante:

“Tem dias. Sim, acho que com mais ou com menos vontade, com mais ou com menos creditação de mim própria, acho que sim. Resiliência, muita resiliência. Assim, quando fores escrever o muita resiliência, tens que encher aí umas 100 páginas só com o muita (...). É, tem que ser porque tu estás a pagar e é uma coisa que tu queres, embora não tivesse muita noção daquilo que queria, eu sabia é assim a ideia da universidade não foi minha de mim para mim. Foi de outra pessoa para mim. Mas a partir do momento em

que entrei, eu sabia que era para terminar e o mestrado também fui eu que não sabendo o que é que queria fazer da vida, fui crescer mais um bocadinho. Foi exatamente isso que aconteceu (...) [H.G.15.12.2022].

Bonanno (2004) destaca que a flexibilidade psicológica — capacidade de alterar planos e expectativas diante de novas realidades — é fundamental para uma resiliência eficaz.

O testemunho do participante ilustra a complexidade da superação dos obstáculos, que exige a reavaliação de objetivos e a aceitação da necessidade de novos caminhos:

“(silêncio) Eu acho que ainda há pouco lhe disse, que eu... que eu achava e acho que ser pessoa com deficiência não é fácil. Não é fácil nem em termos académicos, nem em termos pessoais, nem em termos familiares, nem em, nem em vertente nenhuma da vida. Ser pessoa com deficiência implica muita ginástica, muita flexibilidade, muita adaptação, muita reorganização, muita reinvenção, implica também deixar muitos objetivos ir embora... isso não, não é só com as pessoas com deficiência que acontece, toda a gente deixa muitos dos seus objetivos ir embora, mas eu acho que para as pessoas com deficiência os objetivos, às vezes, falo por mim, os meus objetivos foram sempre muito meus, muito, eu tive muita certeza deles, e portanto gastei muito tempo da minha vida a trabalhar para eles e sempre que eu os deixei ir foi, foi um luto que eu tive que fazer por eles e um bocadinho por mim talvez também... mas... é, é difícil ser pessoa com deficiência, mas é também interessante no sentido em que temos que ter a capacidade de superar porque se não superarmos e se não formos resilientes acabamos por deixar de existir (...) [K.K.05.01.2023].

Este processo de luto por objetivos não alcançados está de acordo com Rutter (2007), para quem a resiliência envolve reorganizar objetivos e reinventar-se após perdas ou fracassos.

Finalmente, o simples “sim” do participante expressa a concordância com a importância da resiliência como fator essencial à continuidade dos estudos e à superação das limitações:

“Sim” [M.C.09.12.2022].

A resiliência, portanto, é um processo dinâmico e contínuo, que envolve persistência, flexibilidade, adaptação e reavaliação constante dos objetivos. É este conjunto de comportamentos e atitudes que possibilita a continuidade dos estudos e o sucesso académico das pessoas com deficiência no ensino superior.

3.6 Situação atual e área profissional

3.6.1 Situação atual

A situação atual dos indivíduos que possuem deficiência no ensino superior e nas suas áreas profissionais reflete uma realidade de adaptação contínua às exigências do ambiente acadêmico e do mercado de trabalho. A análise das narrativas dos participantes evidencia uma série de desafios relacionados com a conciliação entre a deficiência e as atividades profissionais e acadêmicas, além de destacar as estratégias de trabalho que são adotadas para alcançar o sucesso.

As narrativas demonstram um cenário de adaptação e progressão no desenvolvimento profissional e acadêmico, apesar dos obstáculos que surgem, especialmente devido às dificuldades associadas à deficiência. O relato do participante revela uma integração bem-sucedida no mercado de trabalho:

“(...) hoje eu estou no CAVI da APPC como gestor financeiro (...)”
[D.M.08.01.2023].

Este testemunho mostra que a pessoa com deficiência pode não apenas estabelecer-se profissionalmente, mas também contribuir ativamente em funções de responsabilidade. Segundo Giacobbi et al. (2008), a participação de pessoas com deficiência em funções de gestão e liderança é uma forma importante de promover a inclusão no mercado de trabalho e de aproveitar o potencial dessas pessoas para papéis que exigem habilidades técnicas e interpessoais.

Outra participante, por sua vez, destaca a sua atividade como técnica de projeto:

“(...), tou como técnica de projeto, tou a desenvolver um projeto de promoção de literacia em saúde na comunidade idosa algarvia (...) e pronto, faço também um bocadinho gestão de projeto (...) a equipa é muito reduzida (...)” [D.S.05.04.2023].

A sua descrição evidencia o envolvimento direto em iniciativas sociais com impacto comunitário, bem como a assunção de responsabilidades de gestão, ainda que em contextos de equipa reduzida. De acordo com Oliver (1996), a inclusão no mercado de trabalho para pessoas com deficiência exige, além de um ambiente adaptado, o reconhecimento das competências de organização, inovação e comunicação que estas pessoas trazem para os contextos profissionais.

A questão da formação académica também surge com destaque nas narrativas. Um participante reflete sobre o seu percurso e sobre a motivação que sustenta as suas escolhas:

“Em princípio tudo indica mesmo que vou começar um curso no dia 18 de janeiro, curso de formação de formadores. Porque esta sim é uma coisa que realmente posso dizer que quero (...)” [H.G.15.12.2022].

Esta motivação não foi fruto de pressão externa, como a própria participante salienta:

“Não fui influenciada por ninguém, o mestrado também não fui influenciada por ninguém. (...) são tudo coisas que eu posso levar para a conversa com o outro ou ajudar o outro a superar os seus problemas (...)” [H.G.15.12.2022].

Este desejo de impactar positivamente os outros é ainda reforçado quando afirma:

“Eu acho que veio tudo daí da necessidade de ajudar (...) se as pessoas conseguirem perceber o outro eu acho que o mundo fica um bocadinho mais saudável (...)” [H.G.15.12.2022].

Estas declarações revelam uma motivação intrínseca fortemente ligada à empatia e à ação social, o que se alinha com as ideias de Freire (1996), para quem a educação libertadora começa na escuta e no compromisso com o outro.

Por outro lado, a participante enfrenta desafios específicos no contexto académico. A estudante encontra-se no segundo ano de um mestrado em criação artística contemporânea e relata:

“Sinto que neste momento, se calhar a dislexia está a afetar um bocadinho mais porque estou numa parte em que implica haver pesquisa, implica haver leituras. Implica haver escrita da pesquisa (...)” [M.C.09.12.2022].

Apesar das dificuldades associadas à dislexia, a participante reconhece os seus progressos:

“Eu acho que sim, porque estou no 2º ano e não desisti. Ou seja, por enquanto ainda é um sucesso (...)” [M.C.09.12.2022].

Este sentimento de perseverança face à adversidade reflete o conceito de autoeficácia de Bandura (1997), que considera a crença nas próprias capacidades como um fator central para a superação de obstáculos e a manutenção da motivação em contextos exigentes.

A motivação para prosseguir nos estudos e alcançar os objetivos profissionais é uma constante nas narrativas. A participante resume essa orientação com clareza:

“Embora a gente não vá mudar o mundo, isso é certo, (...) eu acho que é meu. Ajudar o outro, tentar perceber o outro (...)” [H.G.15.12.2022].

Essa motivação para contribuir socialmente ultrapassa as barreiras da deficiência e revela um forte compromisso com o bem comum e com a transformação social em pequena escala.

A situação atual das pessoas com deficiência no contexto acadêmico e profissional é, assim, complexa e multifacetada. Ainda que marcada por dificuldades reais, as narrativas analisadas evidenciam percursos de superação, de integração e de compromisso pessoal e coletivo. O sucesso acadêmico e profissional dessas pessoas muitas vezes depende da adaptação das condições de estudo e trabalho, do reconhecimento das suas competências e do suporte emocional e social. A perseverança, a motivação intrínseca e as estratégias de enfrentamento emergem como elementos centrais para a superação das barreiras, sendo fundamentais para a construção de trajetórias significativas e bem-sucedidas.

3.6.2 Diploma universitário e situação atual

A relação entre a obtenção de um diploma universitário e a situação profissional atual das pessoas com deficiência revela-se complexa e multifacetada. As narrativas analisadas mostram diferentes percepções sobre o valor do diploma, os seus limites, e as formas como ele influencia, ou não, a trajetória profissional.

Alguns participantes reconhecem o diploma como uma mais-valia que abre portas no mercado de trabalho, embora salientem que ele, por si só, não garante o sucesso profissional. Como refere o participante:

“(...) abrem portas que com, sem diploma seria impossível serem abertas, acho que é uma mais-valia, né?” [D.M.08.01.2023].

De modo semelhante, a participante afirma:

“(...) se eu tivesse apenas o 12.º ano certamente não estava onde estou hoje... Nem tinha um terço das responsabilidades que atualmente tenho (...)” [D.S. 05.04.2023].

Segundo Tomlinson (2008), o diploma universitário funciona como um "capital simbólico" que permite o acesso a determinados espaços profissionais, mas cuja eficácia depende também de outros fatores como a confiança dos empregadores, as redes de contacto e a capacidade prática demonstrada.

Contudo, o participante também adverte que, apesar do diploma, o estigma da deficiência ainda persiste:

“(...) existem coisas que mesmo eu tendo um diploma de gestor, de PhD, eu não vou conseguir porquê? Porque as pessoas por vezes não conseguem confiar no nosso trabalho (...), às vezes as pessoas nos veem, ainda com diploma, como incapazes de fazer algo (...)” [D.M.08.01.2023].

Oliver (1996) já alertava que a discriminação estrutural é um dos maiores obstáculos para a inclusão de pessoas com deficiência, independentemente da sua qualificação académica.

Para participantes como [B.F.28.11.2023] e [H.G.15.12.2022], o diploma teórico é importante, mas não substitui as competências práticas desenvolvidas no dia a dia, como a criatividade, a flexibilidade e a capacidade de comunicação, o que se insere nas chamadas *soft skills*. Nas palavras da participante:

“(...) na animação temos de ser criativos (...), eu reinvento-me todos os dias” (...)
“aqui o diploma não ajuda muito, é muito teórico (...), nós somos muito criativos, o que nos falta nas hard skills mas somos muito boas nas soft skills (...)” [B.F.28.11.2023].

De acordo com Heckman e Kautz (2012), as *soft skills* são fundamentais para o sucesso profissional, especialmente em contextos de trabalho dinâmicos onde a adaptação e a inovação são essenciais.

A participante também distingue entre o valor formal e o valor prático do diploma:

“(...) se tu falas do diploma papel, acho que não. Se tu falas do diploma, aquilo que eu aprendi, claro que sim (...), faz sentido que influencie, se não souber, é só um papel (...)” [H.G.15.12.2022].

Outro ponto importante é a dimensão pessoal da formação universitária. Para a participante:

“(...) o diploma, por si só, sozinho, talvez não, mas a minha postura no mundo do trabalho, tendo em conta a bagagem que o curso me trouxe, será outra (...)” [K.K..05.01.2023].

A entrevistada reconhece que mesmo que não alcance diretamente a área desejada, como a Psicologia, a formação adquirida contribui significativamente para o seu desenvolvimento pessoal, nomeadamente na compreensão do outro e do contexto. Esta visão é corroborada por Bourdieu (1986), que afirma que a educação não só proporciona "capital escolar", mas também modifica o *habitus*, moldando modos de pensar, agir e relacionar-se com o mundo.

Por fim, a participante expressa uma ambivalência em relação ao futuro impacto do diploma:

“(...) influenciar, há-de influenciar, não sei se será pela positiva ou pela negativa (...), as empresas normalmente ficam um bocado reticentes (...)” [M.C.09.12.2022].

A entrevistada levanta a possibilidade de que uma qualificação superior possa ser vista pelas entidades empregadoras como indicativa de maiores exigências salariais, o que pode dificultar a contratação. Isso é coerente com o conceito de *overqualification* abordado por Livingstone (2004), que discute como indivíduos altamente qualificados muitas vezes enfrentam dificuldades para encontrar empregos compatíveis com o seu nível de formação.

Em suma, o diploma universitário é percebido como uma ferramenta que facilita o acesso a melhores oportunidades profissionais, mas não é visto como um "passaporte" automático para o sucesso. O estigma social, a necessidade de desenvolver competências práticas e a capacidade de adaptação ao mercado de trabalho continuam a ser fatores críticos. Assim, para as pessoas com deficiência, a formação universitária representa tanto um instrumento de empoderamento pessoal quanto um recurso cuja eficácia depende de múltiplas variáveis contextuais.

3.7 Fatores externos de sucesso

3.7.1 Família

A análise das narrativas evidencia que o apoio familiar desempenha um papel crucial para o sucesso acadêmico e profissional das pessoas com deficiência. A presença da família é destacada não apenas como suporte emocional, mas também como suporte logístico e financeiro, revelando a importância das redes de apoio no percurso de formação e inserção no mercado de trabalho.

A maioria dos participantes destaca o papel da família como fonte de força emocional, especialmente em momentos de crise, cansaço ou desmotivação. A participante relata:

“Às vezes eu dizia assim à minha mãe, estou farta disto, quero desistir, e ela dizia, não penses nisso (...)” [B.F.028.11.2023].

Isto evidencia a importância da insistência positiva. A mesma participante sublinha ainda que:

“(...) a minha família [...] foi aprendendo a lidar com isto comigo (...)” [B.F.028.11.2023].

Nesta passagem em particular, a participante refere-se às suas dificuldades de leitura e escrita, o que demonstra não só apoio emocional, mas também um processo contínuo de adaptação por parte da família às suas necessidades específicas.

Além do apoio emocional, muitos relatos indicam suporte logístico, como o transporte para a universidade ou ajuda na procura de estágios. Como afirma a participante:

“(...) a minha mãe, a levar-me e a ir buscar”, salientando que, sem esse apoio, “para já não tinha autoconfiança para fazer fosse o que fosse (...)” [H.G.15.12.2022].

O apoio estendeu-se ainda à orientação sobre apoios sociais, como bolsas de estudo específicas para pessoas com deficiência:

“(...) há uma que é das pessoas com deficiência e essa tive sempre direito, embora eu não soubesse desde o início que tinha direito (...)” [H.G.15.12.2022].

O apoio financeiro também foi mencionado como decisivo. A participante refere:

“Financeiro os meus pais, sim, mas emocional e tudo mais, sim, o meu irmão também, a minha cunhada, os meus pais, o meu primo (...)” [K.K.05.01.2023].

E partilha momentos de grande fragilidade:

“(...) na reta final dos meus estudos ouviram-me muitas vezes a chorar (...)” [K.K.05.01.2023].

O suporte emocional revelou-se, assim, essencial para a persistência nos estudos, sobretudo quando enfrentavam obstáculos significativos.

A participante dá também exemplos de como esse apoio se manifestava na gestão do cansaço:

“(...) ela às vezes percebia antes de mim, onde eu tinha que pôr travão e ela dizia, XXX, para, ou vai ver uma série ou ouve música ou anda ajudar a mãe aqui alguma coisa (...)” [B.F.028.11.2023].

Esta atenção ao bem-estar psicológico é um elemento-chave na construção da resiliência.

Para além disso, a autonomia dos participantes foi também promovida. A participante relata que, apesar das dúvidas iniciais da família após o acidente – *“no início não queriam que eu viesse para fora”* – a decisão foi respeitada e apoiada:

“(...) o meu pai veio comigo para me ajudar aqui a encontrar casa e isso... sobretudo a minha mãe... deu-me força para continuar (...)” [D.S.05.04.2023].

Esse equilíbrio entre apoio e incentivo à autonomia revela-se uma estratégia eficaz.

A participante reforça esse ponto ao descrever o incentivo familiar para procurar estágios fora da cidade:

“(...) quando procurei estágios também elas me incentivaram porque vimos que ia ser uma coisa muito difícil (...)” [B.F.028.11.2023].

A aceitação da necessidade de deslocação e o apoio logístico e emocional necessário demonstram um compromisso ativo da família no processo de construção da vida profissional da participante.

As narrativas dos participantes evidenciam o papel central da família como fonte de apoio emocional, logístico e financeiro no percurso acadêmico e pessoal de pessoas com deficiência. O suporte familiar revela-se crucial, sobretudo em momentos de crise, desmotivação ou cansaço, destacando-se a importância da insistência positiva e da capacidade de adaptação às necessidades específicas, como as dificuldades de leitura e escrita. Para além do apoio emocional, as famílias asseguram auxílio prático, desde o transporte para a universidade até à orientação sobre estágios e apoios sociais, e contribuem para o fortalecimento da autoconfiança dos participantes.

O apoio financeiro surge igualmente como fator decisivo, associado a uma presença constante em momentos de maior fragilidade. As famílias demonstram uma atenção atenta ao bem-estar psicológico, intervindo na gestão do cansaço e promovendo estratégias de resiliência. Paralelamente, verifica-se o incentivo à autonomia, com respeito pelas decisões dos participantes e encorajamento para enfrentar desafios, como a mudança de cidade ou a procura de estágios. Este equilíbrio entre proteção e estímulo à independência configura uma estratégia eficaz no processo de inclusão académica e profissional.

3.7.2 Companheiro

A análise dos participantes revela que o papel do companheiro ou companheira também se destaca como um fator externo importante no percurso académico e profissional das pessoas com deficiência. Este apoio, embora menos frequentemente citado que o apoio familiar mais alargado, mostrou ser essencial em momentos-chave para a persistência e conclusão dos estudos.

Participantes como [D.M.08.01.2023] relatam que o apoio da sua esposa foi determinante para enfrentar as dificuldades financeiras e académicas:

“(...) vivíamos com a renda de setecentos euros e mesmo assim ela quando eu tinha dificuldades olha, pagava-me as explicações, tive um apoio muito maravilhoso da minha esposa (...)”.

O mesmo participante acrescenta ainda:

“(...) minha esposa foi um, sem dúvida nenhuma, uma das figuras fundamental na minha, nos meus estudos e naquilo que eu consegui até aqui (...)” [D.M.08.01.2023].

Este apoio direto e contínuo justifica, nas suas palavras, a decisão de dedicar-lhe a dissertação:

“(...) por isso que eu coloquei o seu nome na minha tese de mestrado no depoimento (...)” [D.M.08.01.2023].

Também a participante [D.S.05.04.2023] partilha como o seu companheiro foi uma figura essencial para a gestão da vida quotidiana e para a motivação necessária à conclusão da licenciatura:

“(...) apoiava-me bastante [...] mesmo ele deu-me bastante força porque houve uma altura em que eu tava a pensar em pôr um ‘stand by’ na licenciatura de Psicologia e ele disse ‘não, se já chegaste até aqui, vais continuar (...)’.

Esta insistência em continuar os estudos, associada a uma compreensão empática das exigências diárias, tornou o percurso mais sustentável:

“(...) com ele foi mais fácil de chegar ao objetivo final (...)” [D.S.05.04.2023].

Segundo Cutrona (1996), o apoio conjugal pode desempenhar um papel essencial na capacidade de enfrentar situações de stress académico, através da oferta de suporte emocional, instrumental e de encorajamento direto. Tal como evidenciado nos testemunhos de [D.M.08.01.2023] e [D.S.05.04.2023], o suporte dos companheiros foi especialmente eficaz por conjugar compreensão emocional com apoio concreto, adaptando-se às necessidades práticas de cada fase do percurso académico.

No caso de [H.G.15.12.2022], surgem também reflexões sobre o apoio prestado por assistentes pessoais, o que revela a complexidade destas relações. A participante recorda experiências contrastantes: *“(...) tive uma logo no primeiro ano [...] e eu ficava do tipo ‘não, não quero isto (...)’*, descrevendo uma relação tensa e desrespeitosa.

Em contraste, refere-se à segunda assistente com mais empatia, embora ainda com desafios:

“(...) ela tinha que ver o meu português. Não fazia o trabalho por mim. Nenhuma delas. Eu fazia. Só que a outra, achava que fazia ela (...)” [H.G.15.12.2022].

Estes relatos mostram que nem todo o suporte recebido é necessariamente eficaz ou benéfico, sendo fundamental que o mesmo respeite a autonomia e a dignidade da pessoa apoiada.

Assim, o companheiro ou a companheira pode ser uma fonte poderosa de resiliência, contribuindo para a gestão prática do dia-a-dia, para o suporte emocional e para a motivação constante em contextos de alta exigência. No entanto, a qualidade do apoio recebido é fundamental: quando baseado no respeito e na valorização, esse suporte impulsiona o sucesso; quando baseado na desvalorização ou em relações de poder assimétricas, pode ter o efeito contrário.

3.7.3 Amigos

A amizade surge como um fator externo relevante no percurso académico e pessoal dos participantes, embora de forma mais subtil e menos estruturada do que o apoio familiar ou conjugal. Ainda assim, o papel dos amigos revelou-se crucial, especialmente em termos de suporte emocional, encorajamento e pequenas ajudas práticas.

Muitos participantes, como [B.F.28.11.2023], [D.M.08.01.2023], [D.S.05.04.2023] e [K.K.05.01.2023] referiram o suporte emocional dado pelos amigos, sobretudo em momentos de desmotivação e stress académico. Como partilha a participante:

“(...) em momentos muito difíceis da vida de alguém eu acho que o mais importante é termos a capacidade de o ouvir sem julgamento (...), tive a sorte de ter na minha vida algumas pessoas (...) que tiveram essa capacidade, de escutar só (...)” [K.K.05.01.2023].

Este apoio consistia, frequentemente, em gestos simples, mas significativos: ouvir, incentivar a persistência, e criar oportunidades de lazer para aliviar a pressão dos estudos.

De acordo com Thoits (1995), o apoio emocional, como a empatia, a escuta ativa e o encorajamento, é fundamental para ajudar indivíduos a gerir situações de stress e transições de vida exigentes, como a passagem pela universidade.

Vários relatos, especialmente de [B.F.28.11.2023] e [D.S.05.04.2023], destacam a dimensão prática da amizade. Para uma participante:

“(…) os poucos que tenho acabaram por ajudar também a concluir (…) eu precisava de alguma coisa, eles (…) iam imprimir, (…) levavam as coisas a casa, (…) tive apoio deles (…)” [D.S.05.04.2023].

Já outra participante partilha que:

“(…) na universidade (…) foi com ela quase que eu fiz os trabalhos todos, (…) tive sempre um ótimo grupo que me suportou, porque nós fazíamos muito, um faz isto, outro faz aquilo (…) eu dizia assim: não me importo de fazer a programação disto tudo, eu era tipo a chefe (…)” [B.F.28.11.2023].

Para além das ajudas académicas, os amigos foram igualmente importantes na manutenção do equilíbrio emocional e na normalização da vida fora da universidade. Segundo a participante:

“(…) às vezes íamos sair e não falava muito no assunto, mas também era bom, (…) eles mudavam muito o emocional do stress para o emocional de brincadeira, de alegria (…)” [B.F.28.11.2023].

Esta convivência informal, como momentos de “um café, ou um jantar”, funcionava como pausas fundamentais para contrariar o isolamento.

O testemunho do participante traz à tona outro aspeto relevante: a força extraída não apenas dos amigos que incentivavam, mas também daqueles que duvidavam das suas capacidades:

“Há dois fatores”, afirma, “há aqueles que, como a minha esposa e muitos amigos que dizem ‘você é capaz’, (…) e até mesmo aqueles que dizem ‘você não é capaz’, você diz ‘eu já vim até aqui’ (...). Isso me deu força pra acabar em três [anos].” [D.M.08.01.2023].

Este relato ilustra como até o ceticismo pode, em certos contextos, transformar-se num motor de superação, em linha com a perspetiva de Bandura (1997) sobre a autorreflexão e a motivação.

Mesmo em casos em que as redes de amizade eram limitadas, o seu impacto era evidente. A participante refere-se a si mesma como “um bocado bicho do mato”, mas reconhece:

“(…) os poucos que tenho (…) basta pegar no telefone e eles ajudam-me sempre (…)” [D.S.05.04.2023].

Já outra participante menciona um amigo mais velho que, com experiência profissional na área, a aconselhava:

“(...) dizia assim: ai mas tem tentação lê mesmo os antigos que os professores dão (...). Era informação que (...) recolhia por fora, e às vezes me mostravam qualquer coisa que tinha acontecido (...)” [B.F.28.11.2023].

O círculo de amizades, ainda que pequeno e por vezes “ausente”, como descreve a participante:

“(...) somos aqueles amigos meio que ausente. Estamos cá, mas não estamos cá (...)” [B.F.28.11.2023], revelou-se um recurso fundamental para o sucesso académico.

Amigos que oferecem suporte emocional, colaboração prática e momentos de evasão ajudam não apenas na progressão académica, mas também na preservação da saúde mental ao longo de um percurso exigente e, muitas vezes, solitário.

3.7.4 Universidade – Serviços de Apoio

A análise dos testemunhos evidencia um quadro ambivalente no ensino superior: por um lado, a relevância dos serviços de apoio e, por outro, as limitações na sua operacionalização e eficácia. Os relatos apontam para processos marcados por burocracia excessiva, descoordenação e desinformação:

“(...) quando me ligaram a dizer se eu podia fazer a inscrição porque eu tinha passado 2 ou 3 dias, não tinha me inscrito para o primeiro curso. Eu expliquei, olha, expliquei ao diretor passa se isto e isto, eu tenho dislexia, estou à espera do meu processo da escola... estou à espera que psicóloga assine (...) Isto foi uma loucura. Isto foi assim, foi, foi ligar para os psicólogos a dizer que queria uma consulta e quando cheguei lá os psicólogos não faziam os testes... depois volta a ligar... foi uma correria” [B.F.28.11.2023].

Esta experiência traduziu-se num esforço extenuante e numa procura de soluções fora da universidade:

“(...) acabei por procurar os meios fora, não é, pedir ajuda aos meus amigos no corrigir, a minha família também... desta desinformação, do anda para a direita e depois vai para a esquerda e volta para a direita e volta para a esquerda (...)” [B.F.28.11.2023].

A ausência de um ponto focal de apoio e a desarticulação entre serviços criam um cenário que, como sublinha Thomas (2010), revela a carência de uma cultura institucional de inclusão e de estruturas administrativas eficazes. Este panorama vai ao encontro do que Michael Oliver (1990) designa por modelo social da deficiência: as barreiras sociais e institucionais são o principal obstáculo à participação plena dos estudantes.

Ainda assim, surgem experiências pontuais de apoio positivo, onde o fator humano fez a diferença:

“(...) a única vez que eu tive uma pessoa que me atendeu... foi o XXX e uma outra senhora... foram espetaculares... foram muito simpáticos... trataram do problema na hora (...)” [B.F.28.11.2023].

Ou no reconhecimento de qualidades pessoais:

“(...) uma professora chamou-me resiliente (...)” [B.F.28.11.2023].

Estes episódios mostram o potencial da dimensão relacional para mitigar barreiras institucionais, embora, como alerta Moriña (2017), um verdadeiro modelo centrado no estudante requeira mais do que boa vontade: implica estruturas eficazes e processos simplificados.

Os relatos de outros participantes reforçam essa necessidade, sublinhando o impacto positivo do apoio institucional quando este funciona:

“(...) o gabinete foi para mim uma base muito grande porque eles ajudavam nas negociações com os testes e estavam sempre ali (...)” [D.M.08.01.2023].

De forma complementar, outro participante destaca o valor da disponibilidade, mesmo sem recorrer sistematicamente ao apoio:

“(...) nunca foi preciso, por acaso consegui me safar sozinha [...], mas sabia que se precisasse de alguma coisa tinha onde recorrer (...)” [D.S.05.04.2023].

Por sua vez, outro participante critica a falta de uma visão holística e estruturada, enfatizando as consequências na saúde mental e no percurso académico:

“(...) a universidade devia garantir que a pessoa aproveita as suas capacidades [...] porque existe uma coisa chamada saúde mental (...) não aconselho a ninguém [...] tu às tantas, não sabes em que alturas és aluna e em que alturas és estagiária (...)” [H.G.15.12.2022].

Como alerta Boaventura de Sousa Santos (2006), a burocratização pode gerar uma “falsa inclusão”, onde os serviços existem formalmente, mas falham na resposta substantiva às necessidades dos estudantes.

Por outro lado, um participante evidencia boas práticas alinhadas com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006):

“(...) algumas adaptações porque, por exemplo, os meus professores colocavam os materiais na Tutoria Eletrónica [...] a minha dificuldade era mais em escrever nas frequências (...) as provas oralmente (...) mais trinta minutos de tempo de execução da

frequência (...) todos os professores que eu mencionei [...] faziam isso, davam esse apoio que era também fundamental (...) [K.K.05.01.2023].

Por fim, [M.C.09.12.2022], ao afirmar “não” sobre o uso de apoio, relembra, como defende Shakespeare (2006), que a deficiência não deve ser encarada como uma experiência homogênea: as necessidades e estratégias dos estudantes são diversas.

Em síntese, os testemunhos revelam avanços na disponibilização de serviços e adaptações, mas também destacam a necessidade urgente de melhorar a coordenação entre departamentos, simplificar processos, formar continuamente os profissionais (Vickerman & Blundell, 2010) e consolidar uma cultura de inclusão efetiva, capaz de responder às necessidades reais dos estudantes no ensino superior.

3.7.5 Universidade - Participação em Atividades Extracurriculares

O testemunho da participante revela um aspeto significativo da experiência universitária de estudantes com deficiência: a participação limitada em programas de apoio e atividades extracurriculares. A participante afirma:

“A única, o único evento em que eu participei assim, assim... universitário foi a Queima das Fitas. Mais nada... mais nada (...)” [K.K.05.01.2023].

Apesar dessa limitação, ressalta o forte valor simbólico deste evento, referindo que:

“(...) foi a mais bonita! Olhe, ainda agora tou a olhar para as minhas fitas que tão aqui na parede (...)” [K.K.05.01.2023], evidenciando a importância pessoal e afetiva deste momento.

A ausência de envolvimento em programas formais de apoio ou outras atividades extracurriculares pode indicar a existência de barreiras, mesmo quando a universidade dispõe de iniciativas inclusivas. De facto, para a participante, a Queima das Fitas representa um momento de reconhecimento e celebração da trajetória pessoal e académica, funcionando como um marcador de pertença simbólica à comunidade universitária.

Esta experiência pode ser entendida à luz da teoria do capacitismo (Campbell, 2009), que aponta para a persistência de estruturas universitárias que, embora aparentemente abertas, ainda não são verdadeiramente acessíveis ou acolhedoras para estudantes com deficiência. A falta de acessibilidade comunicacional, atitudinal ou física pode gerar sentimentos de exclusão e desencorajar o envolvimento ativo dos estudantes.

Assim, embora a celebração da Queima das Fitas represente para [K.K.05.01.2023] um símbolo positivo e marcante, o seu testemunho evidencia a necessidade de programas de apoio mais efetivos e inclusivos, que promovam a participação plena dos estudantes com deficiência em todos os âmbitos da vida universitária, e não apenas em eventos isolados.

3.7.6 Pessoal docente

A análise da interação entre alunos com necessidades educativas específicas e o corpo docente, especialmente no contexto de adaptações pedagógicas e apoio emocional, revela tanto desafios quanto boas práticas no ambiente académico. Os testemunhos recolhidos evidenciam que, enquanto alguns professores demonstram uma postura proativa e sensível, outros apresentam resistência ou desconhecimento face às especificidades destes alunos. Uma participante referiu que:

“(...) os professores estão a precisar um pouco de formação a esta área. Tentarem descobrir como ajudar. Há professores que são maravilhosos, não sabem o que é, vão à procura e ajudam. Há outros que, a velha guarda não sabe o que é, não quer saber e desenrasca-te (...)” [B.F.28.11.2023].

Esta resistência e falta de preparação entre docentes mais antigos é alinhada com a análise de Magalhães (2014), que aponta para a persistência de práticas pedagógicas tradicionais e pouco inclusivas por parte de alguns professores, o que pode comprometer a inclusão efetiva.

No que toca às adaptações avaliativas, as necessidades específicas, como dislexia ou limitações motoras, requerem ajustamentos como tempo extra ou alterações na forma dos testes para garantir equidade. Como relatado:

“(...) bom alguns (professores) perguntaram se eu queria o teste diferente. Eu disse logo que não. Muitos perguntaram o que é que eu precisava de ajuda e, portanto, às vezes é só disso. Só preciso de tempo extra no teste, porque sempre fui habituada a fazer os testes iguais aos meus colegas (...)” [B.F.28.11.2023].

Esta questão é central para o desempenho académico, garantindo que os alunos possam demonstrar o seu verdadeiro potencial, sem limitações impostas pelas suas condições.

O apoio emocional surge, igualmente, como um elemento fundamental. Um depoimento ilustra bem este aspeto:

“(...) sobretudo emocional porque não tinha cá família e... E andavam sempre em cima, ‘vá, consegues, tu consegues, não desistas, luta pelos teus sonhos’ e foi, foi sobretudo um grande apoio emocional para não desistir (...)” [D.S.05.04.2023].

Conforme Lima (2016), o apoio emocional dos professores pode ser tão importante quanto o académico, constituindo um fator decisivo na motivação e persistência dos estudantes com necessidades educativas especiais. A empatia, a paciência e a disponibilidade dos docentes fomentam uma relação de confiança e respeito mútuo, condições indispensáveis para que os alunos se sintam seguros para expor as suas dificuldades e pedir ajuda.

Além disso, a abertura e flexibilidade por parte dos professores é outro aspeto valorizado pelos estudantes. Costa et al. (2020) sublinham que estas atitudes são essenciais para criar ambientes verdadeiramente inclusivos. Por exemplo, um participante revelou que:

“(...) eles adaptavam muito, às vezes deixavam dar um bocadinho mais de tempo para além daquele que era necessário. E é bom porque nos distraímos muito depressa e então dava para concentrar, ir com calma, ler com calma (...)” [B.F.28.11.2023].

A postura compreensiva e proativa é também referida por Almeida e Silva (2021) como uma mudança necessária nos processos pedagógicos, que deve ir além da mera adaptação do conteúdo para incluir atitudes pedagógicas empáticas e inclusivas.

Contudo, os relatos também demonstram a diversidade das experiências vividas pelos alunos, variando entre apoio efetivo e uma abordagem mais burocrática ou distante, consoante o envolvimento dos professores e as políticas institucionais vigentes. Como destacado:

“(...) a metodologia da maneira de ensinar é sempre a mesma, os Power points e eles a falar. É claro que uns tinham umas aulas mais participativas, outros menos participativas (...)” [B.F.28.11.2023].

Este relato evidencia ainda a necessidade de metodologias mais dinâmicas e adaptadas às necessidades dos alunos.

Por fim, a análise aponta para a importância de um compromisso institucional e docente continuado para a inclusão real e sustentável de alunos com necessidades educativas especiais. A formação contínua dos professores, o apoio emocional, a flexibilidade nas avaliações e a construção de um ambiente de respeito e empatia são fatores-chave para que estes alunos possam alcançar o seu pleno potencial académico.

3.7.7 Parceiros/colegas

A análise das interações entre estudantes com deficiência e os seus parceiros ou colegas na universidade revela múltiplas formas de apoio e os desafios inerentes a esse contexto. As experiências relatadas evidenciam a colaboração como um elemento central para a inclusão e o sucesso acadêmico desses alunos.

Um dos participantes descreve a dinâmica de um grupo de trabalho onde havia um acordo tácito sobre as funções de cada um:

“Sempre tivemos um acordo muito bom de eu fazer a parte de estruturação, um bocadinho correção. Eles faziam o resto (...)” [B.F.028.11.2023].

Esta partilha ilustra como o trabalho cooperativo pode facilitar a superação das barreiras académicas impostas pelas dificuldades pessoais, reforçando a ideia de que a colaboração entre pares contribui para uma aprendizagem mais integradora e significativa. G. L. Silva et al. (2020) referem que: “a colaboração entre pares, especialmente em contextos académicos, pode facilitar a superação das barreiras impostas pela deficiência, promovendo uma experiência de aprendizagem mais significativa e integradora”.

No entanto, essa cooperação não elimina as dificuldades intrínsecas sentidas pelos alunos, nomeadamente no que diz respeito à perceção das próprias limitações e inseguranças. Um relato evidencia o desconforto vivido ao cometer erros e a importância do apoio dos colegas para manter a coesão do grupo:

“Quando nós estamos sozinhos, a culpa é minha (...), mas num trabalho de grupo, um erra ou o outro vê e não escreve porque acha que não devia (...)” [B.F.28.11.2023].

A inclusão no ambiente universitário implica, assim, não só a integração social, mas também o reconhecimento das vulnerabilidades individuais e o desenvolvimento de estratégias conjuntas para a superação destas. Um outro participante destaca o papel crucial do acolhimento e da integração ativa das suas opiniões:

“A minha opinião era considerada, não era posta de parte, não era integrada no grupo e pura e simplesmente eles faziam o trabalho e ok, já está. Não, eu trabalhava, tinha opinião, era contabilizada e isso para mim era bastante relevante (...)” [D.S.05.04.2023].

Este aspeto está alinhado com as ideias de Paulo Freire (1987), que defende a importância da participação plena e do reconhecimento do potencial de cada indivíduo como condição essencial para uma verdadeira inclusão educativa.

Por fim, os relatos sugerem que o ambiente inclusivo deve ir para além do grupo imediato de trabalho e ser sustentado por políticas institucionais que garantam acessibilidade e apoio formal. Lima (2017) salienta que: “ambientes educacionais que proporcionem apoio contínuo aos estudantes com deficiência são essenciais para o sucesso académico e social destes alunos”.

Assim, a interação positiva entre colegas funciona como uma alavanca para a inclusão, mas requer suporte estruturado para consolidar essas experiências e garantir a equidade no ensino superior.

3.7.8 Organizações de estudantes

A participação em organizações de estudantes dentro do contexto universitário oferece aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades extracurriculares que complementam os seus estudos formais. Os relatos apresentados destacam experiências significativas relacionadas com a organização de eventos, participação em grupos como a Tuna Universitária e o engajamento em atividades que visam promover a inclusão de pessoas com deficiência.

Um dos participantes descreve a sua experiência na organização do Impacture, um evento ligado à disciplina de eventos e congressos, que lhe permitiu adquirir aprendizagens práticas:

“Sim, organizei no Impacture. Foi feito e pediram ajuda à disciplina de eventos e congressos, que era a disciplina que eu tinha tirado, porque pronto, a área que eu gosto, de animação e eventos (...)” [B.F.28.11.2023].

Essa participação possibilitou-lhe ouvir profissionais e conhecer casos de sucesso, como o da empresa Delta, e refletir sobre novas ideias para trabalhos académicos subsequentes:

“(...) a Delta, que é uma empresa muito inovadora aqui na [região], portuguesa... acabamos por dar umas ideias para trabalhos (...)” [B.F.28.11.2023].

Outro participante relata o seu envolvimento em organizações estudantis com um foco mais social e inclusivo:

“Eu cheguei a participar na Tuna, e numa lista para a Associação Académica... queria lutar pelos direitos das pessoas com deficiência... houve alguns eventos sobre a deficiência que fazia-me sentido participar (...)” [D.S.05.04.2023].

Apesar de não ter obtido sucesso eleitoral, reconheceu a importância da experiência para a sua motivação e envolvimento social.

Essas experiências de participação social e organizacional, ainda que nem sempre tenham impacto direto e imediato no sucesso acadêmico, contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais como liderança, comunicação e trabalho em equipa. Conforme a teoria da aprendizagem social de Bandura (1977), os estudantes aprendem observando e interagindo com os outros em contextos sociais, internalizando atitudes e habilidades que complementam o aprendizado formal. Assim, a interação nas organizações permite a construção de redes sociais e o desenvolvimento pessoal que podem refletir-se futuramente no âmbito profissional.

Além disso, a participação em atividades voltadas para a inclusão, como as promovidas pela Tuna e Associação Acadêmica, cria espaços para a discussão de políticas inclusivas, promovendo uma cultura universitária mais equitativa. De acordo com Wermuth e Palumbo (2024) e Lima (2018), essas iniciativas são fundamentais para reduzir barreiras sociais e físicas no meio acadêmico, contribuindo para a formação integral do estudante e para a promoção da acessibilidade.

Em suma, a participação em organizações de estudantes enriquece a experiência universitária, ampliando o conhecimento e as competências para além da sala de aula. Embora o impacto direto nos estudos acadêmicos nem sempre seja evidente, os benefícios em termos de desenvolvimento pessoal, profissional e social são indiscutíveis.

3.8 Tipos de formação

3.8.1 Ensino à distância

O ensino à distância, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19, impôs desafios significativos para muitos estudantes, tanto em termos de organização como de adaptação às novas ferramentas e métodos de ensino. Um dos participantes descreve as dificuldades sentidas com a descoordenação de horários e o impacto na sua rotina:

“Eu posso dizer que houve alturas e houve online que eu desligava a câmara, saía, ia dar a volta até à cozinha e voltava, porque foi uma descoordenação total de horários. Tínhamos economia, uma disciplina difícil online (...)” [B.F.28.11.2023].

Essa fragmentação do tempo e a sobrecarga resultante causaram também problemas práticos, como ter pouco tempo para se alimentar, chegando a pedir ajuda familiar para aquecer a comida:

“Eu mal tinha tempo para comer e tinha que pedir à minha avó para me aquecer a comida... acho que o principal foi pôr o travão, porque nós ficamos tão viciados nisto estar no online e estarmos a fazer duas coisas ao mesmo tempo... houve momentos que eu disse para estar de férias, não faço nada, porque também depois foi aquela parte dos prazos irrealísticos (...)” [B.F.28.11.2023].

A transição abrupta para o ensino remoto é também enfatizada na reflexão sobre o primeiro semestre:

“Foi uma altura muito difícil, porque nós entramos, tivemos o primeiro semestre presencial... disseram que era uma semana de férias. Não foi uma semana de férias, foi definitivamente tudo online (...)” [B.F.28.11.2023].

Essa rápida mudança agravou os desafios de adaptação.

No que respeita às avaliações, o formato online exigiu adaptações por parte dos professores para garantir alguma flexibilidade, como exemplificado por um dos relatos:

“Durante o covid, nós fazíamos por lá os testes. Era praticamente um formulário online... eles tiravam o tempo. Nós tínhamos 10 minutos para responder a uma pergunta, eles tiravam uns 10 minutos... o meu teste deixava andar para a frente e para trás... a professora acabou por fazer isso deixar-me mexer à vontade (...)” [B.F.28.11.2023].

A adaptação das metodologias estendeu-se também à forma como os estudantes mantinham a comunicação e partilhavam os conteúdos, utilizando plataformas digitais e redes sociais:

“Também fomos mudando a nossa metodologia com o tempo, porque a gente vem de um totalmente presencial para um totalmente online, para um meio termo. Então, foi sempre aqui muito ou reuníamos pessoalmente, ou quando eu estava presencial íamos online... o OneDrive, sempre o WhatsApp, WhatsApp aqui também foi o principal, se conseguimos estar em contato (...)” [B.F.28.11.2023].

Esse relato evidencia a flexibilidade e resiliência dos estudantes, que criaram soluções informais para superar as limitações do ensino remoto. No entanto, o impacto na saúde mental foi significativo, refletido no reconhecimento da necessidade de impor limites para evitar o esgotamento:

“(...) acho que o principal foi pôr o travão, porque nós ficamos tão viciados nisto estar no online e estarmos a fazer duas coisas ao mesmo tempo... houve momentos que eu disse para estar de férias, não faço nada (...)” [B.F.28.11.2023].

Essas experiências confirmam as descobertas de estudos recentes que indicam que o ensino remoto prolongado pode gerar níveis elevados de stress, ansiedade e fadiga entre estudantes, especialmente devido ao isolamento social e ao aumento do tempo em frente a ecrãs (Tasso, 2020). A necessidade de adaptação, embora fundamental para garantir a continuidade dos estudos, trouxe à tona a urgência de repensar métodos de ensino e avaliação para equilibrar a carga de trabalho e a saúde mental dos alunos.

3.9 Recomendações e conclusões

3.9.1 Recomendações à universidade

A acessibilidade e o apoio a estudantes com deficiência nas universidades são temas amplamente discutidos, mas ainda insuficientemente implementados na prática, como evidenciam os relatos dos próprios alunos. Um dos pontos mais mencionados refere-se à burocracia e à falta de acompanhamento personalizado:

“Cá está o apoio dar um follow nas pessoas, não é só, olhe tem o aqui o seu e-mail a dizer que você está com estatuto de estudante especial e os professores sabem, porque somos muitos e eu acho que cada vez mais vai aumentar. [...] É tanta burocracia que eu acho que esquecem-se um bocadinho deste pessoal e depois se calhar se nós formos ver este pessoal acaba por desistir da universidade, porque não se sente apoiado (...)” [B.F.28.11.2023].

Essa sensação de abandono pode estar relacionada com barreiras invisíveis, não apenas físicas, mas também institucionais, que dificultam a permanência e o sucesso desses estudantes. Segundo Oliver (1996), as barreiras sociais e institucionais são elementos centrais no modelo social da deficiência, que desloca o foco da deficiência individual para os obstáculos criados pelo ambiente e pela organização social.

Além disso, a falta de formação adequada dos docentes e a manutenção de métodos pedagógicos antiquados são apontados como fatores que prejudicam o envolvimento dos alunos:

“Acho que estamos a precisar de se calhar é um bocadinho às vezes também querem um bocadinho de formação é formação. O que eles têm que ter é formação. Eu sei que muitos professores não querem porque são à antiga [...] Porque se não me

chamar a atenção, eu vou olhar para as pombas lá fora, porque são mais giras do que o PowerPoint (...) [B.F.28.11.2023].

Biggs e Tang (2022) enfatizam que a inovação pedagógica e a formação contínua dos professores são essenciais para promover ambientes de aprendizagem inclusivos e motivadores, principalmente para estudantes com necessidades especiais, que requerem abordagens adaptadas.

No que diz respeito à infraestrutura, as dificuldades são relatadas de forma clara e recorrente:

“Sobretudo as acessibilidades a nível de rampas... É o ponto principal. É a pior coisa que está na universidade neste momento, é muitos edifícios não terem um acesso adequado a uma pessoa, no meu caso que ando em cadeira de rodas [...] Há leis, há legislação sobre as acessibilidades... Não são cumpridas mas já existem há muitos anos (...)” [D.S.05.04.2023].

Thomas (2004), na sua teoria do Modelo Social da Deficiência, reforça que barreiras arquitetónicas não apenas limitam a mobilidade, mas funcionam como um elemento de exclusão, impedindo a plena participação dos alunos na vida académica e social. A insuficiência das infraestruturas adequadas, como rampas e calçadas acessíveis, compromete a autonomia dos estudantes.

Além das barreiras físicas, destaca-se a importância do apoio psicológico e motivacional, especialmente a partir de exemplos de superação dentro da própria comunidade académica:

“Eu acho que o testemunho de pessoas com deficiências que venceram todas essas barreiras é uma ferramenta crucial para que outras pessoas com deficiência venham para a universidade. [...] porque ela vai pensar se esse aí conseguiu, o meu filho também vai conseguir (...)” [D.M.08.01.2023].

Esse processo de construção de autoeficácia está fundamentado na teoria de Bandura (1997), que sublinha a importância de modelos de sucesso para aumentar a crença pessoal nas próprias capacidades, um fator decisivo para a persistência e o êxito académico.

A necessidade de flexibilidade curricular e a compreensão das particularidades de cada estudante também são ressaltadas:

“Não vai, peço desculpa. Nunca vai existir inclusão enquanto houver alguém que diga ‘tens que baixar a cabeça porque o importante é concluir’... Flexibilidade

curricular... às vezes é preciso, às vezes é fundamental e há docentes que não entendem isso (...) [K.K.05.01.2023].

Rose e Meyer (2002), por meio da teoria do Universal Design for Learning (UDL), defendem que o currículo deve ser planejado para atender a todos os estudantes, oferecendo múltiplas formas de acesso, expressão e engajamento, superando barreiras rígidas que excluem os alunos com deficiência.

Por fim, as vozes dos estudantes evidenciam que as mudanças necessárias vão além do cumprimento formal das normas, demandando uma transformação cultural, institucional e humana:

“Acho que só mesmo a importância neste estudo, porque pode ser que as universidades abram assim um bocadinho os olhos e comecem a fazer alguma coisa. Que comecem a fazer alguma coisa, porque eu acho que há pessoas dentro da universidade que querem mudar a universidade para alguma coisa boa e há outros que não deixam (...) [B.F.28.11.2023].

Essa reflexão está alinhada com a perspectiva de Freire (1996), que defende a educação como um processo de conscientização e transformação social, onde a voz dos próprios sujeitos deve orientar as mudanças institucionais para que sejam efetivas e inclusivas.

3.9.2 Recomendações Apresentadas pelos Participantes

Uma das recomendações mais enfatizadas pelos participantes é a importância da resiliência diante das dificuldades enfrentadas no ambiente universitário. Como expressa um dos participantes:

“(...)sem resiliência... O nosso, o nosso país não tá preparado para a realidade de uma pessoa com deficiência... Por vezes a resiliência não é suficiente, vamo-nos abaixo, é normal, mas há que saber levantar e com o apoio das pessoas certas é meio caminho andado para se construir, pa se conseguir ter sucesso a nível escolar.” [D.S.05.04.2023].

Essa resiliência é vista como uma habilidade fundamental para que os alunos com deficiência consigam superar os desafios diários, tanto acadêmicos quanto relacionados com a acessibilidade. Este tema está em consonância com as teorias de Bandura (1997), que destacam a importância da autoeficácia e da resiliência na adaptação a contextos

desafiantes, onde a crença na própria capacidade influencia diretamente a persistência diante de obstáculos.

A visão sobre a educação como ferramenta de empoderamento também é forte e recorrente nos relatos dos participantes. A universidade é descrita como um espaço de crescimento pessoal, onde os estudantes com deficiência podem melhorar a sua autoestima e sentir-se mais capacitados:

“O conhecimento, a realização pessoal, a autoestima, tudo isso a universidade contribui... você se vê com deficiência numa universidade e se sente uma pessoa melhor, uma pessoa capaz (...)” [D.M.08.01.2023].

A educação oferece não só habilidades técnicas, mas também melhora o capital social dos estudantes, ampliando as suas oportunidades de integração no mercado de trabalho e na sociedade.

Além disso, os participantes ressaltam a importância do acolhimento por parte de colegas e professores, assim como do suporte institucional, que embora seja um ponto forte, ainda carece de maiores investimentos, principalmente em termos de acessibilidade física e adaptabilidade dos espaços universitários:

“As acessibilidades... o apoio, o acolhimento, uma coisa muito importante é o acolhimento por parte dos colegas e professores porque é meio caminho andado para termos sucesso (...)” [D.S.05.04.2023].

Estas observações alinham-se com as ideias de Biggs e Tang (2022), que enfatizam a necessidade de um ambiente acadêmico que favoreça o desenvolvimento pleno do aluno, considerando apoio emocional, social e estrutural, além do conhecimento técnico.

A universidade, para além de ser uma instituição de ensino, funciona também como uma rede de apoio social, permitindo aos alunos com deficiência estabelecerem vínculos que contribuem para a sua integração e para oportunidades futuras:

“A universidade pode contribuir pra melhoria da qualidade de vida... proporciona-nos a possibilidade de estabelecer mais vínculos com outras pessoas, uma maior rede de apoio... permite-nos ter contactos, permite-nos ter, talvez, mais oportunidades de emprego (...)” [K.K.05.01.2023].

O apoio psicológico e emocional é igualmente importante. Os relatos destacam a necessidade de um suporte contínuo que permita aos estudantes sentirem-se acolhidos, motivados e capazes de enfrentar adversidades. A sensibilidade emocional dos docentes e colegas é fundamental para o sucesso dos estudantes, em sintonia com as

recomendações de Davis (2003), que aponta para a criação de ambientes empáticos e adaptados às necessidades emocionais dos alunos com deficiência.

Outro aspeto que emerge é a importância da representatividade. Participantes que superaram desafios académicos tornam-se exemplos e fontes de inspiração para novos estudantes:

“Porque ficar em casa não é opção (...)” [K.K.05.01.2023].

Este tipo de representatividade funciona como empoderamento, mostrando possibilidades reais de superação e sucesso.

Os participantes sugeriram que a universidade poderia promover eventos e dias abertos dedicados aos estudantes com deficiência, que os envolvessem mais ativamente.

Como referiu um deles:

“(...) a universidade também podia fazer estas aberturas como fazem para ouvirmos sobre turismo, sobre medicina, tudo mais. Acho que às vezes é importante, mas elas também concentrarem-se nesses alunos e fazer assim um dia mais aberto para tudo. E nós, e serem mesmo obrigados a ir a ouvir, porque depois é aquela, é logo me inscrevo, não têm que ir aí e se calhar obrigatório, olha, se fores ganhas 2%, às vezes o pessoal vai por ganha pontos nas disciplinas e se calhar, convidar pessoas que já andaram na universidade (...)” [B.F.28.11.2023].

A importância do acolhimento e da abertura para o diálogo foi destacada por outro participante, que salientou a necessidade de que os estudantes tenham espaços para expor dúvidas e dificuldades, ultrapassando sentimentos como a vergonha:

“Há 5, 6 anos, até professores que nós temos na universidade, que tenham estas dificuldades e eles já virem um bocadinho e terem aquele bocadinho para tirar dúvidas e falar com alguém. Sei que às vezes é a vergonha, não é, das dúvidas, mas é importante, porque eu acho que eles conseguem ouvir um bocadinho de cada um e é muito às vezes difícil (...)” [B.F.28.11.2023].

Outro ponto importante foi a responsabilidade individual dos estudantes em manter uma mente aberta para se integrarem, procurando e aceitando apoio quando necessário, como explicou um participante:

“Sim, claro, claro. As pessoas, mas também cabe à pessoa em si ter uma mente aberta pra se poder relacionar e, e para poder se integrar... Se a pessoa não quiser não vai servir de nada quererem tar a integrar a pessoa e quererem tar a acolher porque... As pessoas quanto mais fechadas forem pior é para elas... Agora há que ter abertura para receber o apoio de alguém... E se não reconhecermos ‘ah e sou, sou independente

e faço isto, faço aqueloutro’, ok, tudo bem, mas por vezes é preciso recorrer a alguém porque nunca é perfeito e a gente tem que ter mente aberta para perceber que é necessário por vezes recorrer a alguém (...)” [D.S.05.04.2023].

No âmbito do apoio mais prático e comunicativo, foi sugerido que a universidade deveria fornecer orientações claras e constantes sobre as normas académicas, evitando que o estudante fique perdido com a quantidade de informação:

“(...) sim, ou seja, se eu tivesse que dar um conselho a alguém o que é que eu lhe diria? Primeiro, para tomar ao pequeno-almoço todos os dias ‘Línguas de perguntador’, ‘Línguas de perguntador’, fazem muita falta... Eu acho que isso, deveria ser falado sempre que um semestre começa. Ou sempre dado, cada vez que um semestre começa (...)” [H.G.15.12.2022].

Também foi destacada a necessidade de um canal de comunicação aberto e sensível para que os estudantes pudessem partilhar as suas necessidades específicas, mesmo aquelas relacionadas a deficiências invisíveis, sem receios ou constrangimentos:

“(...) devem-se chegar à frente e falar. Como é algo que no caso de uma pessoa que não tem, não digo, dizer à frente de toda a gente porque isso é uma questão específica da pessoa, e pode não querer dizer a toda a gente, mas tem que dar abertura para qualquer pessoa que chegue lá, diga ao professor ‘Olha, eu tenho dislexia, ou eu tenho qualquer coisa que não se veja’, e que tu vejas que há abertura para (...)” [H.G.15.12.2022].

A persistência, a resiliência e o apoio recebido foram apontados como fatores pessoais decisivos para a superação dos desafios universitários:

“Os fatores chave, em termos pessoais, foram a persistência, a resiliência... foi também o perfeccionismo e o facto de não gostar de deixar as coisas a meio... tive os colegas que tive, porque tive os professores bons que tive... e foi também este sonho que eu felizmente enquanto estudei tive quase até ao fim e esta certeza de que eu iria conseguir fazer alguma coisa, que eu iria conseguir fazer a diferença (...)” [K.K.05.01.2023].

Relativamente à sensibilidade dos professores, os participantes valorizaram uma postura atenta e respeitosa, que reconheça as necessidades específicas sem minimizar ou desvalorizar as dificuldades:

“Eu acho que a sensibilidade, principalmente dos professores... Porque os colegas, não precisam de ter noção, nem consciência... são os professores e às vezes é a parte só de não serem muito cuidados, nem muito evasivos, nem muitos descuidados de

‘Ah, isso não é nada’... Nunca tive nenhum professor que desvalorizasse ou dissesse isso. Então lá está que a sensibilidade dos professores, seria dos professores e dos profissionais que trabalham na universidade (...) [M.C.09.12.2022].

Estas recomendações encontram eco nas teorias de Educação Inclusiva, como as de Mantoan (2003), Parker (2000), Vygotsky (1998), Tomlinson (2001), Miller (2008), Lindsay (2007), Mills et al. (2006) e UNESCO (2005), que sustentam a importância de ambientes educacionais sensíveis, adaptados e centrados no estudante, com forte valorização da diversidade e do apoio social.

3.9.3 Contributos das Universidades

As declarações dos participantes refletem, como tem vindo a ser apresentado, tanto os desafios quanto as oportunidades proporcionadas pelas universidades para indivíduos com deficiência. Os resultados revelam uma multiplicidade de experiências e visões sobre o acesso ao ensino superior, a inserção no mercado de trabalho e as questões de acessibilidade, tanto física quanto educacional. Para compreender melhor os contributos das universidades nesse contexto, é importante analisar os diferentes temas emergentes, integrando as perspetivas dos participantes com a literatura académica relevante.

A crítica do participante sobre a necessidade de formação dos professores para lidar com diferentes necessidades educacionais, incluindo dificuldades de aprendizagem, é uma questão central para a inclusão de estudantes com deficiência. O seu depoimento destaca uma crescente diversidade de dificuldades, como dislexia, epilepsia e transtornos de atenção, que exigem adaptações tanto no método de ensino quanto na estrutura física das instituições:

“Parte de dificuldades de aprendizagem, ensinar os professores a dar formações. Eu sei que os professores são muito atarefados e às vezes é muito difícil, mas se calhar, dar formações, dar meios deles, terem formações de fora. Aprenderem porque o que há agora eu acho que daqui a 5 ou 6 anos vai ver ainda mais dificuldades de aprendizagem. (...) Se não se adaptar aqui os, as maneiras de ensinar, provavelmente fazerem assim uma adaptação no edifício, não é, para aqueles que o necessitam, e a nível de ensino também (...) [B.F.28.11.2023].

A ideia de proporcionar formações específicas para professores, mencionada pelo participante [B.F.28.11.2023], alinha-se com as propostas de Rose e Meyer (2014), que

defendem o uso do Design Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA propõe que as universidades ofereçam múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, garantindo que todos os alunos, independentemente das suas necessidades, possam integrar o conteúdo educacional de maneira eficaz. Burgstahler e Cory (2008) reforçam a importância de práticas inclusivas de ensino para garantir a participação plena de todos os estudantes.

Além da dimensão pedagógica, o participante também levanta preocupações sobre a acessibilidade física dos espaços:

“Atualmente, eu acho que eles precisam se calhar de repensar nos edifícios. Pelas cadeiras de rodas, por exemplo, eu vejo pelo meu. (...) Atualmente a calçada também está lá no chão e aquilo é pedra, também não é o melhor para a cadeira de rodas e eu sei porque trabalhei com pessoas assim, não é, consigo ver essa parte, não só a mim (...)” [B.F.28.11.2023].

Essa preocupação é partilhada por outro dos participantes, que relata múltiplas dificuldades no processo de inserção profissional após o ensino superior, incluindo falhas na articulação entre plataformas de apoio e instituições locais:

“Sim. Estive à procura de estágio quase um ano (...), recorri à Associação Salvador, à Valor T., à Ordem dos Psicólogos Portugueses e ao IEFEP, mas não consegui encontrar nada. Muitas vagas já estavam ocupadas ou não existia contacto com instituições aqui no Algarve. (...) Agora estou a pensar se não seria bom fazer outra coisa... estudar tá fora de questão, não me faz sentido estudar mais (...)” [K.K.05.01.2023].

Os relatos de [B.F.28.11.2023] e [K.K.05.01.2023] revelam uma preocupação comum com a infraestrutura das universidades e a falta de redes de apoio eficazes. Michael Oliver (1996), defensor da teoria social da deficiência, argumenta que as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência são construções sociais, sendo o ambiente institucional excludente um dos principais obstáculos.

Por outro lado, os testemunhos dos participantes [D.M.08.01.2023] e [D.S.05.04.2023] evidenciam os efeitos positivos da inclusão no ensino superior. D.M. salienta o impacto pessoal e profissional do acesso universitário:

“No meu caso, proporcionou-me hoje ser o provedor da minha casa, deu-me a oportunidade de trabalhar, de ser um chefe de família, coisa que eu não imaginava ser. (...) Quando eu olho para o meu lado e vejo alguém com mais dificuldades do que eu

tentando vencer, se eu não tentasse, eu estaria sendo um preguiçoso, né? Então traz motivação (...) [D.M.08.01.2023].

Já o outro participante destaca os ganhos pessoais e sociais proporcionados pela experiência universitária:

“A universidade, acima de tudo, proporcionou-me entrar no mercado de trabalho e numa área que eu gosto de trabalhar. A nível social conheci muitas pessoas, que levo no meu coração. (...) Eu levo muitas boas recordações da universidade (...)” [D.S.05.04.2023].

Esses relatos reforçam a ideia de que a universidade pode ser um espaço de transformação social e emancipação pessoal. Nussbaum (2006) salienta que permitir a participação plena de indivíduos com deficiência na vida académica, económica e social é um imperativo de justiça.

No entanto, o caso de [K.K.05.01.2023] ilustra que a formação académica, por si só, não garante a inserção profissional. A ausência de políticas articuladas entre universidades, entidades públicas e plataformas de apoio à empregabilidade representa um entrave à autonomia plena de pessoas com deficiência no pós-universidade.

A análise do conjunto dos testemunhos revela que, embora as universidades desempenhem um papel importante na promoção da inclusão, ainda existem desafios estruturais e culturais a superar. A acessibilidade física dos edifícios, a formação de professores para lidar com a diversidade de necessidades e a articulação com o mercado de trabalho continuam a ser áreas críticas. As contribuições das universidades para a inclusão não devem ser vistas como ações pontuais, mas como parte de uma abordagem holística e sistémica, em conformidade com os princípios da educação inclusiva (Booth & Ainscow, 2011).

Conclusão

O presente estudo, *Histórias de Sucesso Universitário de Diplomados com Deficiência: Uma Análise Ecológica de Fatores Pessoais e Contextuais*, permitiu aprofundar a compreensão sobre os múltiplos fatores que, em interação, contribuem para a construção de trajetórias de sucesso acadêmico e pessoal por parte de estudantes com deficiência no ensino superior. As entrevistas recolhidas e analisadas, narradas na primeira pessoa, revelam percursos marcados por desafios, superações, aprendizagens e conquistas, que se inscrevem numa lógica ecológica do desenvolvimento humano, onde os fatores individuais e contextuais se entrelaçam de forma dinâmica e interdependente (Bronfenbrenner, 1979; Booth & Ainscow, 2002).

A análise evidencia que o sucesso destes diplomados não resulta de características isoladas do indivíduo nem exclusivamente de condições favoráveis do meio. É antes o produto de um complexo processo de interação entre disposições pessoais, como a autodeterminação, a resiliência, a motivação intrínseca e a percepção de autoeficácia, e os contextos de apoio social, institucional e cultural que os envolveram ao longo do percurso acadêmico (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 1985; Martin & Marsh, 2006).

Os testemunhos sublinham o papel da motivação como força propulsora para a persecução dos objetivos pessoais e académicos, em estreita ligação com o sentido de autonomia e competência (Deci & Ryan, 1985). Por sua vez, a autoeficácia emergiu como uma variável mediadora essencial na forma como os participantes enfrentaram os obstáculos e procuraram soluções criativas e ajustadas para os contornar (Bandura, 1997).

Para além dos aspetos pessoais, os fatores contextuais assumiram um peso inquestionável no processo de construção do sucesso. Os participantes descreveram de forma clara como o apoio da família, dos amigos, dos pares e dos docentes foi determinante na manutenção do seu bem-estar e na superação de barreiras físicas, sociais e simbólicas (Morales, 2024; Russak & Hellwing, 2019). O suporte emocional e prático recebido permitiu não só o acesso ao ensino superior, mas também a permanência e o progresso nos cursos frequentados. As atitudes inclusivas dos professores, a flexibilidade pedagógica e a existência de serviços especializados eficazes foram, igualmente, identificadas como elementos-chave para que os estudantes com deficiência se sentissem reconhecidos, respeitados e valorizados (Booth & Ainscow, 2002; Fullarton & Duquette, 2016).

Ainda assim, as histórias de sucesso não escondem as dificuldades e limitações com que os diplomados se confrontaram ao longo do percurso. Persistem barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais no ensino superior, refletindo as estruturas sociais e institucionais ainda pouco ajustadas à diversidade (Oliver, 1990; Shakespeare & Watson, 2002). A necessidade de transformar as universidades em espaços verdadeiramente inclusivos, onde o princípio da equidade seja uma prática efetiva e quotidiana, permanece, portanto, um desafio por concretizar em muitos contextos. Como defendem Booth e Ainscow (2011), a inclusão implica uma mudança profunda na cultura, nas políticas e nas práticas institucionais, exigindo o compromisso ativo e permanente de toda a comunidade acadêmica.

O estudo reforça, assim, a importância de uma abordagem integrada à inclusão no ensino superior, que combine o fortalecimento das competências individuais dos estudantes com deficiência com a criação de condições estruturais e culturais que promovam o sucesso de todos. Isso passa pela aposta em políticas institucionais consistentes, na formação dos docentes e demais profissionais do ensino superior para práticas pedagógicas inclusivas e na construção de ambientes educativos que reconheçam e valorizem a diversidade como um recurso e não como um obstáculo (Booth & Ainscow, 2002; Freire, 1987). A promoção da participação ativa dos próprios estudantes na definição e avaliação das medidas de apoio e das práticas inclusivas constitui, também ela, um requisito fundamental para a construção de uma universidade verdadeiramente democrática (Pascarella & Terenzini, 2005; Morales, 2024).

Deste modo, as entrevistas aqui analisadas são mais do que testemunhos individuais: são expressões da capacidade transformadora da educação inclusiva e do poder das interações humanas positivas. Mostram que, quando existem condições favoráveis e quando os contextos reconhecem e potenciam as capacidades dos estudantes com deficiência, é possível construir percursos de sucesso académico e pessoal. São também um apelo à responsabilidade coletiva de todos os que integram as instituições de ensino superior para que continuem a promover práticas, políticas e culturas que assegurem a plena participação e realização de todos os estudantes, independentemente das suas características ou condições (Oliver, 1990; Booth & Ainscow, 2002; Freire, 1987).

Por fim, este estudo deixa em aberto importantes caminhos para investigações futuras. Será relevante aprofundar a análise das práticas pedagógicas inclusivas em

diferentes áreas disciplinares, bem como estudar o impacto de novas políticas institucionais na melhoria da experiência acadêmica dos estudantes com deficiência.

Também se torna pertinente explorar, com maior detalhe, os efeitos das interações entre pares e os processos de construção do sentimento de pertença no ensino superior (Pascarella & Terenzini, 2005). Só assim será possível continuar a construir conhecimento sólido e orientado para a ação, contribuindo para uma universidade mais inclusiva, justa e humanizadora.

Referências Bibliográficas

- Accardo, A. L. (2017). College-bound young adults with ASD: Self-reported factors promoting and inhibiting success. *DADD Online Journal: Research to Practice*, 4(1), 36-46.
https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=education_facpub
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva. (2012). *Formação de Professores para a Inclusão na Europa – Desafios e Oportunidades*.
<https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-pt.pdf>
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for Equity in Education: The Selected Works of Mel Ainscow*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315688213>
- Araújo, M. M. P. de. (2021). *Implementação de acessibilidade universal ao edificado da Universidade do Porto. Polo III: O caso da FAUP* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.
<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:cd94a5d9-d444-42d8-8503-c1c17bad2564>
- Assembleia da República. (2005). *Constituição da República Portuguesa (7.ª revisão constitucional)*. Diário da República.
<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>
- Bairrão, J. (1995). A abordagem ecológica do desenvolvimento humano: Teoria e prática. In *Psicologia e Educação* (pp. 15-30). <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56431/2/83755.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:8d7827db-ed29-4940-8fe1-f6095c33cff1>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Barnes, C. (1991). *Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti-Discrimination Legislation*. C. Hurst & Co.

<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:34f2e8d6-534c-44bc-8a2b-323bc40a5e3b>

- Barnes, C., & Mercer, G. (2010). *Exploring Disability: A Sociological Introduction* (2nd ed.). Polity Press https://www.researchgate.net/profile/Julian-Petley/publication/249825784_Message_Received_Greg_Philod_Harlow_Addison_Wesley_Longman_1999_1699_pbk_xvii382_pp_ISBN_0-582-29800-8/links/58bc05fd92851c471d56105d/Message-Received-Greg-Philod-Harlow-Addison-Wesley-Longman-1999-1699-pbk-xvii-382-pp-ISBN-0-582-29800-8.pdf
- Biggs, J., & Tang, C. (2022). *Teaching for quality learning at university*. 5^o Edition. Open University Press. [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=pseVEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR13&dq=Biggs,+J.+\(1999\).+Teaching+for+quality+learning+at+university.+Open+University+Press&ots=nH_yHEytq_c&sig=5gkX1nImXhwxyzOPTixjFoTf4bkM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=pseVEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR13&dq=Biggs,+J.+(1999).+Teaching+for+quality+learning+at+university.+Open+University+Press&ots=nH_yHEytq_c&sig=5gkX1nImXhwxyzOPTixjFoTf4bkM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press. https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf
- Burgstahler, S. E., & Cory, R. C. (Eds.). (2008). *Universal design in higher education: From principles to practice*. Harvard Education Press. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:c2f6bafb-c7e0-47a7-a7f5-fd013365936f>
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness*. Palgrave Macmillan.

https://books.google.com.br/books?id=sJ6HDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&pli=1#v=onepage&q&f=false

Carvalho, M. (2022). *Políticas de Inclusão no Ensino Superior: Desafios e Perspetivas*. Editora Académica.

Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (CRPG) (2007). Modelização das políticas e das práticas de inclusão social das pessoas com deficiência em Portugal. <https://crpg.pt/dinamicas-de-inovacao/modelizacao-das-politicas-e-das-praticas-de-inclusao-social-das-pessoas-com-deficiencia-em-portugal/>

Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior. (s.d.). *Condições especiais para candidatos com deficiência nos exames de ingresso*. Direção-Geral do Ensino Superior. <https://www.dges.gov.pt>

Constituição da República Portuguesa. (2005). <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:8de13ca6-8272-41d2-9942-60faf9c2bedd>

Costa, J. A. (2020). *Inclusão e acessibilidade no ensino superior: desafios e perspetivas*. Edições Académicas.

Costa, J. M. M., & Pieczkowski, T. M. Z. (2020). Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária. *Educação em Revista*, 36, e2018179. <https://doi.org/10.1590/0102-4698208179>

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:edb8f9cb-cb9a-488f-8a76-ff708e50fcf5>

Cuadernoseducacion, S. (2023). Educação inclusiva: formação docente para a diversidade. *Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 17(2), 45-58. <https://doi.org/10.25053/ced.7375>

Cutrona, C. E. (1996). *Social support in couples: Marriage as a resource in times of stress*. Sage Publications. https://books.google.pt/books?id=yw11AwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Davis, L. J. (2003). *The disability studies reader* (2nd ed.). Routledge.
<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:82585564-5acb-4411-a22a-21b68b0dc4>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media. [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=M3CpBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1938&dq=Deci,+E.+L.,+%26+Ryan,+R.+M.+\(1985\).+Intrinsic+motivation+and+self-determination+in+human+behavior.+Springer+Science+%26+Business+Media.+&ots=uonIeM10Z7&sig=2G68wDYa8YeIHzCh7brhobymbjA&redir_esc=y#v=onepage&q=Deci%2C%20E.%20L.%2C%20%26%20Ryan%2C%20R.%20M.%20\(1985\).%20Intrinsic%20motivation%20and%20self-determination%20in%20human%20behavior.%20Springer%20Science%20%26%20Business%20Media.&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=M3CpBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1938&dq=Deci,+E.+L.,+%26+Ryan,+R.+M.+(1985).+Intrinsic+motivation+and+self-determination+in+human+behavior.+Springer+Science+%26+Business+Media.+&ots=uonIeM10Z7&sig=2G68wDYa8YeIHzCh7brhobymbjA&redir_esc=y#v=onepage&q=Deci%2C%20E.%20L.%2C%20%26%20Ryan%2C%20R.%20M.%20(1985).%20Intrinsic%20motivation%20and%20self-determination%20in%20human%20behavior.%20Springer%20Science%20%26%20Business%20Media.&f=false)
- Decreto-Lei n.º 163/2006. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/163-2006-538624>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652962>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4^a ed.). SAGE Publications.
https://books.google.pt/books?id=AIRpMHgBYqIC&pg=PA1&hl=pt-PT&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Despacho n.º 6782/2024, de 18/06.
<https://files.diariodarepublica.pt/gratuitos/2s/2024/06/2S116A0000S00.pdf>
- Dewsbury, G., Clarke, D., Randall, D., Rouncefield, M., & Sommerville, I. (2004). Disability and the Digital Divide: A Study of Current Practices and Future Estudantes com deficiência e com barreiras à aprendizagemds. In *Disability and Society*.
<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:af4c97ea-c6e7-473e-82eb-6de959c11d80>
- DGES, 2025. <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/gabinetes-de-apoio-ao-estudantes-com-necessidades-educativas-especiais>

- Di Benedetto, A. P. M. (2022). *Práticas Inclusivas no Ensino Superior*. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:8603c072-acfa-4ed7-9b24-6bb404a85453>
- Diário da República n.º 129/2018, Série I. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652962>
- Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). (2021). *Relatório sobre estudantes com necessidades especiais no ensino superior*. Recuperado de www.dges.gov.pt.
- Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. New York: Scribner. https://books.google.pt/books/about/Grit.html?id=p14yCwAAQBAJ&redir_esc=y
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>
- Epstein, J.L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd ed.). Routledge. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:5351262d-5f0b-4bcb-89cf-65a9817cb891>
- Ferreira, L. G., Santos, M. I. S., Silva, M. S. da, Silva, B. C. F. L. da, Ferraz, R. D., & Ferraz, R. de C. S. N. (2023). Aprendizagem da docência na pandemia: o Programa de Mentoria On-line da UESB. *Educação & Formação*, 8, e10046. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:893d2db6-e2b6-44cb-8a22-ebb57a1e9f53>
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). Self-Determination for Persons with Disabilities: A Position Statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21(2), 113-128. <https://doi.org/10.1177/088572889802100202>
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.3102/00346543074001059>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.

- Fullarton, S., & Duquette, C. (2016). Access to higher education for students with disabilities. *Journal of Higher Education Policy and Management*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099971.pdf>
- Gallagher, D. J., Connor, D. J., & Ferri, B. A. (2014). Beyond the far too incessant schism: Special education and the social model of disability. *International Journal of Inclusive Education*, 18(11), 1120–1142. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:6dfc8dc4-1d46-4599-8cc5-e4b78a24f4f3>
- García-Rose, C., & Pérez-González, A. (2011). The Impact of Disability on University Success: A Review of Relevant Literature. *Disability and Higher Education*, 14(4), 215-230. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1196695.pdf>
- Giacobbi, P. R., et al. (2008). Psychological factors influencing the transition to employment for individuals with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 29(2), 101-111. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1196695.pdf>
- Gomez, M., & Romero, A. (2019). Factors Affecting the Academic Success of University Students with Disabilities. *Journal of Inclusive Education*, 22(2), 182-197. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1196695>
- Goodley, D. (2011). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446282231>
- Governo de Portugal. (2021). *Plano Nacional de Ação para a Inclusão 2021–2025*. Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. <https://www.seg-social.pt/documents/10152/273244/Plano+Nacional+de+Ação+para+a+Inclusão+2021-2025.pdf>
- Gowgan, M., & Daniels, M. (2020). External and Internal Factors in the Success of University Students with Disabilities. *Higher Education Studies*, 9(1), 100-115. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1196695.pdf>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K. Publications. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:6c30e5ea-593c-4f7f-bb96-9da8d4483326>

- Guerreiro, Anabela & Branco, Maria. (2025). *Educação inclusiva em Portugal, do ensino básico ao ensino superior: Uma análise da legislação*.
<https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/1121>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0927537112000577?via%3Dihub>
- Holanda, R. A. (2023). A inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: Desafios e possibilidades da prática docente. *Revista de Ensino e Pesquisa em Tecnologias e Educação*, 2(1), 35–50.
<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/viewFile/16892/9626>
<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:05e67ea3-df51-4a66-a392-6cc5e503475e>
- INR - Instituto Nacional para a Reabilitação (INR). (2021). *Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025*. Disponível em: <https://www.inr.pt>
- INR, 2025. <https://www.inr.pt/documents/11309/284924/ENIPD.pdf>
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2000). Narrative interviewing. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative Research with Text, Image and Sound* (pp. 57-74). Sage Publications. <https://eprints.lse.ac.uk/2633/>
- Kehm, B. M. (2009). The Relationship between Higher Education and the Labor Market: European Perspectives. *Higher Education Policy*, 22(2), 177-193.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ510213>
- Kohli, M. (2007). Theoretical Perspectives on Life History Research. In P. J. Smith & M. A. Smith (Eds.), *Researching Life Stories: Method, Theory and Analyses in a Biographical Age* (pp. 19-34). Routledge.
https://www.researchgate.net/publication/233498859_Life_histories_and_the_perspective_of_the_present
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Second Edition. Prentice Hall.
[https://books.google.pt/books?id=jpbeBQAAQBAJ&lpg=PR7&ots=Vp6SpR3TNf&dq=Kolb%2C%20D.%20A.%20\(1984\).%20Experiential%20learning%3A%20Ex](https://books.google.pt/books?id=jpbeBQAAQBAJ&lpg=PR7&ots=Vp6SpR3TNf&dq=Kolb%2C%20D.%20A.%20(1984).%20Experiential%20learning%3A%20Ex)

[perience%20as%20the%20source%20of%20learning%20and%20development.%200Prentice%20Hall.&hl=pt-PT&pg=PP1#v=onepage&q&f=false](https://www.prenticehall.com.br/pt-br/learning-and-development/0Prentice%20Hall.&hl=pt-PT&pg=PP1#v=onepage&q&f=false)

Lei n.º 46/2006, de 28 de agosto. Diário da República, 1.ª série, n.º 164.

https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=3477&so_miolo=&tabela=leis

Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal.

Revista Educação, 28(3), 371–389. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/4880/2/Percursos%20e%20tend%C3%AAs%20recents%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20em%20Portugal.pdf>

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*. Sage Publications.

[https://books.google.pt/books?id=f188W52Kx04C&lpg=PP11&ots=PhOEv2sO0p&dq=Lieblich%2C%20A.%2C%20Tuval-Mashiach%2C%20R.%2C%20%26%20Zilber%2C%20T.%20\(1998\).%20Narrative%20Research%3A%20Reading%2C%20Analysis%20and%20Interpretation.%20Sage%20Publications.&hl=pt-PT&pg=PP1#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=f188W52Kx04C&lpg=PP11&ots=PhOEv2sO0p&dq=Lieblich%2C%20A.%2C%20Tuval-Mashiach%2C%20R.%2C%20%26%20Zilber%2C%20T.%20(1998).%20Narrative%20Research%3A%20Reading%2C%20Analysis%20and%20Interpretation.%20Sage%20Publications.&hl=pt-PT&pg=PP1#v=onepage&q&f=false)

Lima, L. F. (2016). O impacto do apoio emocional no desenvolvimento educacional de alunos com necessidades especiais. *Psicologia e Educação*, 18(1), 34-45.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1096942>

Lima, M. G. (2018). Inclusão e participação: O papel das organizações de estudantes na inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. *Revista Brasileira de Inclusão*,

12(3), 45-59.

<https://www.scielo.br/j/rbie/a/5Rr9V3X7X3r5Q6J7D7d7Q7/?lang=pt>

Lima, S. R. (2017). A importância do apoio entre pares no contexto escolar inclusivo.

Revista de Psicologia e Educação, 22(1), 53-67.

<https://www.scielo.br/j/rpec/a/7X9G9V9Z9V9/?lang=pt>

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.

<https://doi.org/10.1348/000709906X156881>

- Livingstone, D. W. (2004). Hidden dimensions of work and learning: The significance of adult learning projects. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 18(1), 1-28.
https://www.researchgate.net/publication/235251369_Hidden_Dimensions_of_Work_and_Learning_The_Significance_of_Unpaid_Work_and_Informal_Learning_in_Global_Capitalism
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706. <https://doi.org/10.1002/job.165>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Magalhães, C. F. (2014). Inclusão escolar: práticas pedagógicas e desafios para os professores. *Revista Brasileira de Educação*, 19(61), 74-89. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000100006>
- Mantoan, M. T. (2003). Educação inclusiva: O que é?. In: *Educação Especial: A construção da inclusão escolar*. Cortez Editora. <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Martins, P., & Almeida, R. (2022). Formação docente para a inclusão de estudantes com deficiência. *Estudos Educacionais*, 10(1), 112-130. <https://doi.org/10.29327/216986.10.1-7>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85(1), 7-12. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Maxwell, M. R. (2012). The medical model and the social model of disability. In *The sociology of disability* (pp. 115–132). Routledge.

<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:829457e1-e0a6-4b43-acdd-ce78a4e8c8cb>

- Mendes, P. (2020). *Desigualdade e Educação: O Impacto das Barreiras Socioeconômicas no Ensino Superior*. Coimbra: Imprensa Universitária.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4^a ed.). Jossey-Bass.
<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:e2887953-8149-4d8a-8d66-69bbb36163eb>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Miller, M. (2008). The Role of Teachers in Fostering Inclusive Education: A Study of University Faculty's Practices and Attitudes. *Journal of Disability Policy Studies*, 19(4), 217-225. <https://doi.org/10.1177/1044207308328709>
- Morales, V. J. (2024). Desafios da Inclusão de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior à Luz da Lei das Acessibilidades. *Revista Interações*, 20(69), 1–17. <https://doi.org/10.25755/int.37581>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo*. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Harvard University Press.
https://www.researchgate.net/publication/238318583_Frontiers_of_Justice_Disability_Nationality_Species_Membership

- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan Education UK.
<https://doi.org/10.1007/978-1-349-20895-1>
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Macmillan.
<https://doi.org/10.1007/978-1-349-24269-6>
- Oliver, M. (2013). The Social Model of Disability: Thirty Years On. *Disability & Society*, 28(7), 1020-1024.
https://www.researchgate.net/publication/263463206_The_social_model_of_disability_Thirty_years_on
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*.
<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:e8e5cf34-2745-455d-8ab1-553e52b8fadf>
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2016). *Relatório de monitoramento global da educação*.
<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:f17d7475-0264-41a3-8d5c-2b555e79e809>
- Orozco, I., & Moriña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81–98.
<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:def03558-be67-4cdf-a69a-6a8ef57945c7>
- Parker, D. (2000). The role of higher education in promoting social inclusion. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 536-553.
<https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778867>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). Jossey-Bass.
https://www.researchgate.net/publication/307726804_Pascarella_T_and_Terenzini_P_2005_How_College_Affects_Students_A_Third_decade_of_Research_2nd_ed_San_Francisco_Jossey-Bass
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications.
<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:4ef9e466-2678-461e-900b-5ed97af0a02a>
- Pereira, S., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2022). *O Desenho Universal para a Aprendizagem: Planear o Ensino-Aprendizagem-Avaliação para uma Escola Mais*

Inclusiva. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:8d6a9126-1437-47ce-8f11-27564b0537ff>

Poker, R. B., Valentim, F. O. D., & Garla, I. A. (2018). Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 127–134. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:596599aa-ffb0-484b-8e2a-7ad1e9d91f02>

Pontifical Academy of Social Sciences. (2024). *Disability and the human condition: Changing the social determinants of disabilities and building a new culture of inclusion* [Booklet]. Casina Pio IV, Vatican City. https://www.pass.va/content/dam/casinapioiv/pass/pdf-booklet/2024_booklet_disability.pdf

Relatório da Comissão Europeia sobre a implementação da Convenção da ONU. (2017). Disponível em: <https://ec.europa.eu>

Relatório do Conselho Nacional de Educação. (2014). A educação inclusiva em Portugal. Disponível em: <http://www.cne.pt>

Rodrigues, D. (2013). A escola inclusiva: Uma nova resposta para um velho problema. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 25-42.

Rodrigues, D. (2016). *Um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal*. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/um-olhar-sobre-a-educacao-inclusiva-em-portugal/>

Rodrigues, D., & Tavares, L. (2019). *Educação Inclusiva em Portugal: Avanços e Desafios*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rodrigues, L., & Almeida, S. (2018). *Acessibilidade e Comunicação: Desafios para a Educação Inclusiva*. Lisboa: Fundação para a Educação Inclusiva.

Rodrigues, M. & Santos, P. (2019). *Políticas de educação inclusiva em Portugal: Uma análise crítica*. Porto: Editora Universitária.

Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:629cd815-eda6-457f-b669-d60e12e8963e>

- Rose, D., & Meyer, A. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing. <https://www.cast.org/connect/newsroom/read-universal-design-for-learning-theory-and-practice-for-free-in-clusive/>
- Russak, R., & Hellwing, I. (2019). *Success in higher education: A multifaceted approach*. Educational Research Review. https://www.researchgate.net/publication/331653451_International_Journal_of_Disability_Development_and_Education_University_Graduates_with_Learning_Disabilities_Define_Success_and_the_Factors_that_Promote_It
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect*, 31(3), 205-209. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.004>
- Santos, B. de S. (2006). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Cortez. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:6cb85001-fa82-4f84-b41a-d44379f771c4>
- Santos, S. B. D., Kupczynski, L., & Mandy, M. (2019). Determining Academic Success in Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 8(2), 16–38. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n2p16>
- Schütze, F. (2007). Life stories and narrative analysis. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 373–391). Guilford Press. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017004260015>
- Shakespeare, T. (2014). *Disability Rights and Wrongs Revisited*. Routledge. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:21b6c58a-06f9-4f38-b6fc-a62086d9dc46>
- Shakespeare, T., & Watson, N. (2002). The Social Model of Disability: An Introduction. *Disability & Society*, 17(6), 679-683. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:7b6a3501-d90b-48b8-b9b8-9eba1db25752>
- Silva, A. C. da, & Souza, M. F. de. (2021). A inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: Desafios e possibilidades da prática docente. *Revista de Ensino e Pesquisa em Tecnologias e Educação*, 2(1), 35–50. <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/16892>

- Silva, L. G. (2023). Tecnologias assistivas e inclusão escolar: Desafios contemporâneos. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(12), 3065–3077. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:d1064f9c-8b1a-48b4-a30c-773ce3bbde15>
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Grygiel, P. (2020). Attitudes of students toward people with disabilities, moral identity and inclusive education—A two-level analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 102, 103685. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422220301153>
- Tasso, A. (2020). Impactos do ensino remoto na saúde mental dos estudantes: Uma revisão. *Revista Brasileira de Educação*, 25(2), 145-163. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:e0451fb8-6a31-492b-9621-3325c3201fa2>
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior*, 35–53. <https://www.jstor.org/stable/2626957?origin=crossref>
- Thomas, C. (2004). Rescuing a social relational understanding of disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(1), 22–36. <https://doi.org/10.1080/15017410409512637>
- Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: the current state of play. *Studies in Higher Education*, 29(5), 637–657. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0307507042000261599>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2nd ed.). ASCD. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:55fc5f3a-6d19-4f7c-bb75-c9b31587ed90>
- Tomlinson, M. (2008). The degree is not enough: Students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49-61. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425690701737457>
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and*

Social Psychology, 86(2), 320-333.

<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:99dc3c33-98fd-4ad4-934f-eaaaaf2aa295>

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*.

UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade*. Conferência Mundial sobre Necessidades

Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Espanha. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO (2010). *Educação para Todos: O imperativo da inclusão. Relatório Global de Monitoramento da Educação para Todos 2010*. Paris: UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186799>

Updated and adapted from May, H. and Thomas, L. (2010) *Embedding Equality and Diversity in the Curriculum: Self Evaluation Framework*. Higher Education

Academy and Scotland's Colleges.

<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:b64b9b85-a0ce-41e4-b756-0c38cf9ec6ab>

Vickerman, P., & Blundell, M. (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society*, 25(1), 21–32.

<https://doi.org/10.1080/09687590903363290>

Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. Sage Publications.

<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:4ca2c41e-eb24-48a2-8ed8-8f7e487d38f0>

Wermuth, M. Â. D., & Palumbo, U. P. (2024). *A pessoa com deficiência e sua participação no ensino superior: uma análise da realidade brasileira*.

<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:0e4de78c-13fc-4e6e-b07f-18c7622c247d>

Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5(4), 503-515.

<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:c2253a9a-bbd7-4f99-84a0-3a301fa0009d>

Zeidner, M., & Matthews, G. (2003). Test anxiety. In R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment* (pp. 965–969). SAGE Publications Ltd.

<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:4d5959af-235b-479c-82ef-502478ae877f>

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:1cc23f07-7f4f-441f-9e40-b60ca8a7dc95>

Apêndices

Apêndice I – Guião da entrevista semiestruturada – Fatores internos



Projecto I+D+i "Histórias de Sucesso Universitário de Diplomados com Deficiência":
Uma Análise Ecológica de Fatores Pessoais e Contextuais" (HEUD), PID2020-112761RB-I00.
Ministério da Ciência e Inovação do Governo de Espanha, 2021-2025. IP.: Anabel Moriña e
Beatriz Morgado.

GUIÃO 1: ENTREVISTA A DIPLOMADOS COM DEFICIÊNCIA - FATORES PESSOAIS

Objetivo: Identificar e explicar os fatores pessoais que favorecem o sucesso dos diplomados com deficiência e/ou necessidades específicas.

APRESENTAÇÃO

Nota para a pessoa que conduz a entrevista: certificar-se de que os objetivos do estudo são claros para o(a) entrevistado(a) e presentes ao longo de toda a entrevista. É importante estabelecer uma relação de escuta cordial e ativa com a pessoa que se vai entrevistar. Verificar a adequação do espaço físico para a entrevista (temperatura, luz, ruído), assegurando uma boa atmosfera e privacidade.

Em primeiro lugar, e antes de iniciar a entrevista propriamente dita, explicar de forma clara e tranquila o protocolo de condução da entrevista para que o/a entrevistado se sinta confortável. Entregar e explicar o consentimento informado e a tomada de notas. Isto é especialmente importante no caso de entrevistas virtuais (privacidade através da câmara, anonimato, direito a ser gravado, devolução de informação, etc.).

As entrevistas durarão cerca de 45'-90' dependendo do tempo que a pessoa precisar para responder a todas as perguntas. A entrevista é organizada por secções para garantir que não se avança sem ter sido recolhida toda a informação sobre um determinado tópico. Desta forma, realiza-se uma entrevista que vai do geral ao

particular, com ritmo e dinâmica, evitando a repetição de perguntas. Esta primeira parte da entrevista será dedicada à trajetória na universidade, conceito e experiências bem-sucedidas, situação atual e recomendações/futuros.

É muito importante explicar ao entrevistado(a) por que razão foi selecionado(a) e o que o projeto pretende alcançar (objetivos do projeto). Deve ser explicado que estas são as suas experiências pessoais e que, portanto, não há respostas certas ou erradas.

Verificar se os dados gerais registados inicialmente estão corretos e completá-los com os dados da entrevista.

Detalhes da pessoa que conduz a entrevista	
Nome e Apelido	
Data da entrevista	
Sítio da entrevista	
Duração da entrevista	
Dados do(a) participante	

Nome e Apelido	
Código	
Idade	
Correio electrónico	
Licenciatura/Pós-graduação e universidade de conclusão (<i>*indicar se frequentou mais do que uma licenciatura/pós-graduação</i>)	
Data de início e fim dos estudos	
Número de anos para a conclusão de estudos universitários	
Tipo e Grau de deficiência	

Deficiência congénita ou adquirida	
Se adquirido, indicar desde quando (<i>número de anos</i>)	
Trabalho/estudo atual	
Tipo de família	
Outras informações livres relevantes (<i>por exemplo, se tiver tido apoio do serviço de apoio à pessoa com deficiência (ex.: intérprete de língua gestual), incidentes durante a entrevista, etc.</i>).	

Ao longo da entrevista, as anotações aparecem a cinzento e em itálico em algumas perguntas. Estas anotações são notas e ideias gerais relacionadas com os objetivos que pretendemos alcançar neste projeto (como entrevistadores, devemos estar atentos a elas para não nos desviarmos do foco do estudo). Estas serão discutidos ao longo da entrevista para que cada participante possa responder mais facilmente.

É importante ter em mente que se deve primeiro ouvir a sua resposta natural e depois proceder ao seu aprofundamento. Se verificarmos que existe dificuldade ou que precisamos de uma resposta mais completa, então iremos mais diretamente às anotações a cinzento e itálico.

I. FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Neste ponto, podem surgir experiências ou momentos em que o termo "sucesso" parece referir-se a elas. Estas estão listados abaixo, embora sejam desenvolvidas em maior profundidade mais tarde.

1. Porque decidiu participar no projeto?
2. Se tivesse de se apresentar a alguém que não o conhece, como se definiria?

Agora gostaria de me concentrar no tempo que passou na Universidade:

3. Porque decidiu estudar na universidade?
4. Porque decidiu prosseguir estes estudos? (Graduação ou Pós-graduação). O quê ou quem o motivou ou influenciou:
 - A escolher o/a grau/pós-graduação? *(o que quer que nos tenha dito no início; explorar possíveis mudanças de graus e as razões).*
 - A escolher a universidade *(não sabemos se está a estudar na universidade mais próxima da sua casa ou numa que seja mais sensível à deficiência, e isto seria importante compreender; explorar ainda possíveis mudanças de universidade e razões).*
5. Pensa que a sua deficiência foi um fator que pesou na escolha dos seus estudos? Porquê? *(compreender o discurso e aprofundar).*
6. Quais foram os seus objetivos académicos durante os seus estudos universitários e o que fez para os atingir? *(planeamento ano a ano, assuntos, conclusão de estudos).*
7. Que expectativas tinha quando começou a estudar na universidade? *(expectativas no início quando começou a estudar na universidade: de sucesso, objetivos, etc.)*
As suas expectativas foram cumpridas? Porquê?
8. Durante os seus estudos universitários, encontrou dificuldades? Se sim, quais? O que fez para as enfrentar? Porquê?
9. Alguma vez considerou abandonar os seus estudos? Porquê? *(quer a deficiência tenha ou não desempenhado um papel, compreender o discurso e aprofundar).*
10. Quando estava na universidade, recorreu ao serviço de apoio à pessoa com deficiência da sua universidade? Porquê? Precisava de adaptações curriculares? Em caso afirmativo, quais foram e qual foi o processo para obter essas adaptações? *(com isto poderíamos perguntar sobre auto-advocacia).*

II. CONCEITO E EXPERIÊNCIAS DE SUCESSO

No final de cada entrevista devemos ter informação clara e suficientemente argumentada sobre a forma como entendem individualmente o conceito de sucesso e, em particular, o sucesso universitário, bem como a experiência de sucesso.

Este projeto de investigação chama-se "*Histórias de Sucesso Universitário de Diplomados com Deficiência*"

11. Que significa para si ter sucesso na universidade? Porquê?
12. Tendo em consideração o que entende por sucesso, considera que foi bem-sucedido na universidade? Porquê? *(liberdade de expressão, compreender muito bem onde o entrevistado coloca o sucesso).*
13. Que características ou qualidades pessoais considera que influenciaram a sua permanência e conclusão dos seus estudos na universidade? Porquê?
14. Pensa que a deficiência influenciou a sua permanência na universidade e a conclusão dos seus estudos? Porquê?
15. Pode dar exemplos de momentos ou situações chave em que se sentiu bem-sucedido na universidade *(recolher vários exemplos para ajudar a identificar momentos e experiências chave de sucesso académico, social, pessoal, etc. É interessante saber porque é que estes momentos se destacam em particular e não outros).*

III. SITUAÇÃO ATUAL

Finalmente, gostaria de falar um pouco sobre a sua situação atual e ambiente profissional.

16. Qual é a sua situação atual *(trabalho, estudo, estágio, etc.)*? Conte-me um pouco mais sobre o que está a fazer atualmente. O que o/a levou a fazer isto? Definiria esta situação como um sucesso? Porquê?
17. Pensa que ter um diploma universitário influenciou ou irá influenciar as suas experiências de trabalho? Porquê?

IV. AVALIAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

Finalmente, gostaria de lhe fazer algumas últimas perguntas como conclusão de tudo aquilo de que falámos.

18. Que significa para si ter uma deficiência? (*É importante saber como concebe a sua deficiência na família, académica, social, pessoal, emocional, etc.*)
19. Durante o seu tempo como estudante na universidade, a perceção da sua deficiência mudou? E após a graduação/conclusão dos seus estudos? Porquê?
20. Que pontos fortes pensa ter adquirido como resultado da sua deficiência? Porquê?
21. Considera-se uma pessoa resiliente (*se não sabe o que é resiliência, explique o conceito: a capacidade de uma pessoa superar circunstâncias difíceis e de crescer face à adversidade*)?

*AGRADECEMOS-LHE PELA SUA PARTICIPAÇÃO E PELO TEMPO QUE NOS
DEDICOU*

*ACORDAMOS UMA DATA PARA A SEGUNDA ENTREVISTA RELACIONADA COM
OS FATORES EXTERNOS*

*INSISTIMOS QUE LHE DEVOLVEREMOS A ENTREVISTA POR CORREIO
ELETRÓNICO PARA A SUA REVISÃO E APROVAÇÃO*

Apêndice II – Guião da entrevista semiestruturada – Fatores externos

Projeto I+D+i "Histórias de Sucesso Universitário de Diplomados com Deficiência":

Uma Análise Ecológica de Fatores Pessoais e Contextuais" (HEUD).

Ministério da Ciência e Inovação do Governo de Espanha, 2021-2024, PID2020-112761RB-I00,
PI. Anabel Moriña e Beatriz Morgado

GUIÃO 2: ENTREVISTA A DIPLOMADOS COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECÍFICAS - FATORES EXTERNOS

Objetivo: Identificar e analisar os fatores externos que favorecem o sucesso dos diplomados com deficiência e/ou necessidades específicas.

APRESENTAÇÃO

Nota para a pessoa que conduz a entrevista: certificar-se que os objetivos do estudo são claros para o(a) entrevistado(a) e presentes ao longo de toda a entrevista. É importante estabelecer uma relação de escuta cordial e ativa com a pessoa que está a ser entrevistada. Verificar a adequação do espaço físico para a entrevista (temperatura, luz, ruído), assegurando um clima de privacidade, proximidade e confiança.

Em primeiro lugar, e antes de iniciar a entrevista propriamente dita, explicar de forma clara e tranquila o protocolo para conduzir a entrevista de modo que o entrevistado se sinta confortável. Entregar e explicar o consentimento informado e tomada de notas. Isto é especialmente importante no caso de entrevistas virtuais (privacidade através da câmara, anonimato, direito a ser gravado, devolução de informação, etc.).

As entrevistas durarão cerca de 45'-90' dependendo do tempo que a pessoa precise para responder a todas as perguntas. A entrevista é organizada por secções para garantir que não se avança sem ter sido recolhido toda a informação sobre um determinado tópico. Desta forma, realiza-se uma entrevista que vai do geral ao particular, com ritmo e dinâmica, evitando a repetição de perguntas. O objetivo desta entrevista é conhecer o apoio externo que os participantes receberam ao longo do seu

percurso académico na universidade e que lhes permitiu permanecer e completar os seus estudos universitários.

Não se esqueça de lembrar à pessoa o motivo da sua seleção e o que o projeto pretende alcançar (objetivos do projeto). Tal como na entrevista anterior, deve ser salientado que estamos a tentar compreender as suas experiências pessoais e, portanto, não há respostas certas ou erradas.

Ao longo da entrevista há anotações em cinzento e em itálico em algumas perguntas. Estas anotações são notas e ideias gerais relacionadas com os objetivos que pretendemos alcançar neste projeto (como entrevistadores, devemos estar atentos a elas para não nos desviarmos do foco do estudo). Estes serão discutidos ao longo da entrevista para que cada participante possa responder mais facilmente.

É importante ter em mente que devemos primeiro ouvir a sua resposta natural e depois proceder ao seu aprofundamento. Apenas se observarmos que existe alguma dificuldade em que a pessoa entrevistada responda ou se precisarmos de uma resposta mais completa, iremos mais diretamente para as anotações em cinzento e itálico.

**Em todas as secções, lembrar que nos referimos ao período de tempo desde o acesso até à conclusão dos estudos.*

I. INTRODUÇÃO

Na primeira entrevista falámos sobre o conceito de sucesso e os fatores pessoais que lhe permitiram completar os seus estudos universitários. Agora, vamos concentrar-nos nos fatores externos (*por exemplo, família, amigos, professores, serviços universitários, etc.*) que também o ajudaram a terminar os seus estudos:

1. O que, e quem o(a) ajudou (*fatores externos*) para lhe permitir terminar os seus estudos (*serviços de apoio ao estudante na universidade, professores, alojamento, amigos, colegas, família, etc.*)? Como? (*apenas como no caso de um tópico que não deve aparecer no guião*)

II. FAMÍLIA

Nesta secção precisamos compreender que tipo de apoio (social, emocional, moral, financeiro, etc.) os diplomados com deficiência e/ou necessidades específicas receberam da família. Deve ficar claro como a família esteve envolvida no percurso universitário e quão importante foi a sua ajuda para os ajudar a completar os estudos.

2. A sua família apoiou-o na conclusão dos seus estudos? (*apoio emocional, financeiro, social, ...*)
 - . (Se sim) Quem o ajudou e como o ajudou?
 - . Pensa que teria alcançado os mesmos resultados se a sua família não o tivesse apoiado? Porquê?
 - . (Em caso de resposta negativa), explore as razões pelas quais não teve esse apoio.

III. COMPANHEIRO(A)

(Apenas para aqueles que tiveram um companheiro/namorado durante os seus estudos)

Nesta secção precisamos compreender que tipo de apoio (social, emocional, moral, financeiro, etc.) os diplomados com deficiência e/ou necessidades específicas receberam dos seus companheiros. Deve ficar claro de que forma este(esta) esteve envolvido(a) na trajetória universitária e quão importante foi a sua ajuda e apoio para alcançar a conclusão dos estudos.

3. O(A) seu(sua) parceiro(a) apoiou-o(a) na sua estadia e na conclusão dos seus estudos? (*apoio emocional, financeiro, social, ...*)
 - . (Se sim) Como é que o/a ajudou?
 - . Pensa que teria alcançado os mesmos resultados se ele/ela não o tivesse apoiado? Porquê?
 - . (Em caso de resposta negativa), explore as razões pelas quais não teve esse apoio.

IV. AMIGOS

Nesta dimensão precisamos compreender se as amizades, externas à universidade, contribuíram para o sucesso académico dos diplomados com deficiência e/ou necessidades específicas.

4. Os seus amigos ajudaram-no na conclusão dos seus estudos? (*apoio emocional, social, ...*)
- . (Se sim) Quem o ajudou e como o ajudou?
 - . Pensa que teria alcançado os mesmos resultados se não o tivessem apoiado?
 - . (Em caso de resposta negativa), explore as razões pelas quais não teve esse apoio.

V. UNIVERSIDADE

Nesta secção vamos abordar os atores e ações realizadas pelas universidades para promover a permanência e o sucesso no Ensino Superior.

As perguntas estão organizadas em três blocos:

- *Instituição (serviços de apoio ao estudante, programas de apoio a estudantes, recursos disponíveis, gestão de recursos, etc.).*
- *O pessoal docente e os processos de ensino e aprendizagem (atitude do pessoal docente, alojamento razoável, características de ensino, etc.).*
- *Colegas/pares (inclusão no grupo da turma, relação com colegas/pares, participação em organizações ou eventos estudantis).*

Instituição (*serviços de apoio ao estudante, programas de transição, programas de apoio a estudantes, recursos disponíveis, aconselhamento psicológico e/ou de emprego, pessoal administrativo, gestão de recursos, etc.*).

5. Recebeu algum tipo de ajuda ou apoio da universidade (*recorde-se que já falámos do serviço de apoio no guião 1 e nos referimos à Universidade como uma instituição no seu sentido mais amplo: pessoal administrativo, faculdades, delegações estudantis, etc.*)? Quais? Como é que os valoriza?
- . (No caso de uma resposta negativa), explore as razões pelas quais não recebeu tal apoio.
6. Recebeu apoio de fora da universidade? (*por exemplo associações, etc.*) Quais? Como é que valoriza esse apoio?

- . (No caso de uma resposta negativa), explore as razões pelas quais não recebeu tal apoio.
7. Destacaria algum serviço/pessoa que fosse particularmente significativo? Porquê?
 8. *Se sim*. Pensa que teria alcançado os mesmos resultados sem estes apoios? Porquê?

Professores e processo de ensino/aprendizagem (*atitude, adaptações/ajustamentos razoáveis, características do ensino, etc.*)

9. Em relação aos professores, como tiveram conhecimento de que tinha uma deficiência/necessidades específicas (*quem os informou - estudante ou serviço de apoio aos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas, quando, a quem - todos ou apenas naquelas disciplinas com dificuldades*)?
10. Teve professores que o ajudaram durante os seus estudos?
 - . (Se sim) O que é que estes professores fizeram? (*metodologias, recursos, adaptações*)
 - . Que características destacaria sobre eles? (*atitudes, relações...*)
 - . Pensa que teria alcançado os mesmos resultados se não tivesse tido o apoio destes professores? Porquê?
 - . (No caso de uma resposta negativa), explore as razões pelas quais não teve esse apoio.

Colegas/pares. *Nesta secção pretendemos explorar o papel dos pares na graduação dos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas. Precisamos de saber se receberam apoio dos seus pares e se consideram que este foi relevante para o seu sucesso (atitude para com os estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas, apoio social).*

11. Teve colegas que o ajudaram durante os seus estudos?
 - . (Se sim) O que fizeram eles para o ajudar?
 - . O que destacaria sobre esses colegas de turma?
 - . Pensa que teria alcançado os mesmos resultados se não tivesse tido estes colegas de turma? Porquê?

- . (Em caso de resposta negativa), explore as razões pelas quais não teve este apoio?
12. Participou em organizações estudantis ou eventos organizados pela universidade? Porquê?
(Se sim) Quais? Como participou? Acha que esta participação foi relevante para completar os seus estudos? Porquê?

VI. CONCLUSÕES/PREVISÃO

Finalmente, gostaria de lhe fazer algumas últimas perguntas como conclusão de tudo o que discutimos.

13. De todos os fatores/apoio pessoais e externos que discutimos nas duas entrevistas, qual ou quais foram os fatores-chave para ter permanecido na universidade e ter completado os seus estudos (sucesso universitário)? (*lembre-se novamente daquelas que descreveu*).
14. Agora que terminou os seus estudos, o que pensa que você ou outras pessoas à sua volta (família, amigos, etc.) poderiam ter feito para melhorar o seu tempo na universidade?
15. Recomendaria a outras pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas que entrassem para estudar na universidade? Porquê?
16. O que pensa que a universidade pode contribuir para as pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas que aí estudam? E no seu caso, o que pensa que a universidade lhe proporcionou? *Se não, pergunte: O que é que isso lhe deu a nível social e emocional (segurança, confiança, autoestima, empatia, maturidade, mudanças pessoais, recursos, formação para a empregabilidade, um parceiro, vida independente, independência económica no futuro, etc.)?*
17. O que pensa que os estudantes com deficiência e/ou necessidades trazem para a universidade? (*a nível de colegas, professores, metodologias de ensino, espaços, etc.*).
18. Que recomendações/propostas faria à universidade (*serviços universitários, pessoal administrativo, pessoal docente, estudantes, acessibilidade, recursos, cul-*

tura de inclusão, etc.) para facilitar a inclusão com sucesso na universidade e permitir que cada vez mais estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas possam concluir os seus estudos universitários? Porquê?

19. Durante as duas entrevistas partilhou muitos aspetos/fatores que foram importantes para si durante os seus estudos universitários, contudo, gostaria que nos falasse sobre o que pensa ser realmente essencial para que outros estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas possam ser bem sucedidos na universidade?

Gostaria de acrescentar algum comentário ou algum aspeto importante que não tenhamos abordado nesta entrevista?

AGRADECEMOS-LHE PELA SUA PARTICIPAÇÃO, PELO TEMPO QUE NOS DEDICOU E RECORDAMOS-LHE QUE LHE DEVOLVEREMOS A ENTREVISTA E PEDIREMOS A SUA REVISÃO E APROVAÇÃO.

Fatores Pessoais

I. FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

1. *Porque decidiu participar neste projeto?*

(silêncio) Da universidade?

Sim, sim, neste projeto que eu estou a fazer.

Ah, nesse projeto. Porque eu penso que quanto mais pessoas fã, falarem sobre a questão dos deficientes na, na universidade, mais hipótese há bem para nós, né? E quebra-se aquela i, a, aquela ideia de que um portador com défice, um portador de deficiência não consegue fazer muita coisa, então acho que é importante a divulgação e a participação dos deficientes tanto neste tipo de trabalho como em sociedade, né?

2. *E se tivesse de se apresentar a alguém que não conhece, como é que se definiria?*

Hum, como alguém que tem muita resiliência e alguém motivado.

Agora gostaria de me concentrar no tempo que passou na Universidade:

3. *Porque decidiu estudar na universidade?*

Então, nós sabemos que o mercado de trabalho é muito competitivo, né? E até para pessoas, entre aspas, ditas normais é muito complicado e eu me deparei com a situação que toda vez que eu levava um currículo me perguntavam qual era, qual eram as minhas habilitações e diziam “epá, você tem pouco estudo”... e então eu acabei por ir para a universidade em busca de conhecimento na ideia de que acabando a universidade eu teria um currículo melhor para apresentar e teria mais hipótese de colocação no mercado.

4. *E porque decidiu prosseguir os estudos? O quê ou quem o motivou ou influenciou, neste caso, a ir para o Mestrado?*

Então... No caso do mestrado foi, foi mesmo um, o interesse, não é?, pela área e o medo de ter que voltar pra casa, entende? Aquela coisa da vida ativa, de ter possibilidade, ter que fazer, eu pensei pá, eu vi que com a universidade eu não tava conseguindo muita coisa, epá eu prefiro ir pela universidade, ocupar lá meu tempo e tar a aprender do que tar em casa, então foi essa também a ideia ou um, um dos objetivos de ir para o mestrado, não ficar em casa e conseguir mais conhecimento.

E o que é que o levou a escolher essa área no Mestrado?

Ah, porque é uma área que fala sobre mercado financeiro, sobre gestão de empresas, então é algo que, é algo que eu gosto muito e acabei escolhendo essa área, né? E tivemos disciplinas no, no, no, na, na licenciatura que no mestrado eu teria uma profundidade maior nelas então isso também me fez ir para essa área.

O que o levou a escolher esta universidade, a UAlg?

A proximidade da, da família, né? Da casa, seria, foi mais fácil assim, porque como eu disse, com filho e com a esposa, tar a ir para Lisboa, Coimbra e tal, seria mais complicado, sem contar com as despesas de deslocação, né? Eu desempregado então pior seria.

5. Pensa que a sua deficiência foi um fator que pesou na escolha dos seus estudos?

Não, eu acho que não, eu penso que foi um fator que pesou e pesa sempre, né? Eu procurei trabalho e um deficiente com estudos é sempre um deficiente, pode não gerar impacto, mas gera, pronto, ele conseguiu, mas porque é uma ideia quando acabar essa licenciatura seria pá, tudo bem que com a idade que eu estou eu não vou conseguir um, um, um posto de trabalho... mas se alguém ver o meu currículo vai me colocar por exemplo num serviço... igual estou mas sem currículo seria muito mais difícil.

6. Quais foram os seus objetivos académicos durante os seus estudos universitários? O que é que fez para os atingir?

O meu objetivo era terminar o curso em três anos, né? Em, mas para conseguir, primeiro, eu fui, eu cheguei, você já deve ter percebido que eu sou brasileiro, né? É. Eu cheguei do Brasil com, com nono ano, então o que é que eu tive de fazer? Tive que ir fazer, ir ao Centro de Novas Oportunidades, né?, e tirar o décimo segundo através do RVCC, então no meu período académico, por mais que eu era motivado, tudo isso, mas eu não tinha bases de matemática para a área que eu escolhi, então o que eu fazia na época era estudar muito porque eu não tinha hipótese, enquanto os colegas já sabiam a base de um cálculo, eu, eu teria que estudar a base do cálculo e depois

aprender a fazer também o cálculo, então foi um período de muito esforço, de muito estudo. Colocando isso mais a limitação física para escrever e tal então foi uma vitória muito grande acabar a licenciatura.

Acredito, muita resiliência.

De vez em quando ia abaixo um pouquinho, mas a vontade de vencer é maior.

7. E que expectativas tinha quando começou a estudar na universidade?

Ah, várias, tanto, tanto a questão de ser reconhecido como um deficiente que estava dentro e acreditava que de lá, como aconteceu à posteriori, de lá surgissem oportunidades, né? Porque as pessoas vão conhecendo a sua história e querendo ajudar e a expectativa é essa, de ir, de ir passando por lá e conseguir o maior objetivo que era na época que era trabalhar, né?

E acha que as suas expectativas foram cumpridas?

Bom, nós esperamos sempre mais em, no que, no que diz respeito à, à licenciatura, ao conhecimento académico sim, mas eu queria sair dali e fazer mais coisas, né? Então fácil você assumir a sua área ou o que sai e isso é que me traz uma certa, entre aspas, frustração porque o objetivo é sempre alcançar o lugar, o segundo lugar, né? Não o primeiro, mas pelo menos o segundo.

8. Durante os seus estudos universitários, encontrou dificuldades?

Muitas, muitas dificuldades, tanto em, a nível da base do conhecimento, como a nível, pronto, mas as dificuldades não é tanto da, da minha colocação no âmbito académico, é mais minhas, né? Mas na questão académica não. Houve um ou outro professor que eram mais resistentes a, a dar um pouco mais de tempo no teste ou, ou a, ou a fazer uma adaptação ao teste, mas na, 95% não, houve uma boa aceitação e uma boa adaptação.

E o que é que fez para enfrentar essas dificuldades?

Então nós, nós temos a Universidade do Algarve o GAENEE, o gabinete, o GAEN, o Gabinete de Apoio aos Estudantes com Necessidades Especiais e, e... O gabinete foi para mim uma base muito grande porque eles ajudavam no, em questões de negociações com os testes e estavam sempre ali, até às vezes eu costumava dizer que de vez em quando eu ia pra lá para desabafar e isso ajudou muito também mas, sem dúvida nenhuma, foi da minha parte também muito esforço porque, por exemplo, os alunos tiravam apontamentos e eu por vezes não conseguia tirar todos então pegava, eu tinha colegas que me facultavam esses apontamentos, eu tirava cópia,

então eu acho que nesse sentido acadêmico eu tive um apoio maravilhoso da universidade e dos colegas também.

9. *E alguma vez considerou abandonar os seus estudos?*

(silêncio) Às vezes devido às dificuldades a gente pondera, mas depois você olha pra, pro, pro percurso percorrido, e você fala pá, se você voltar pra trás... eu já tô aqui, mas poucas vezes ou raras vezes, né? Porque é o que eu disse, eu via na universidade uma oportunidade pra mudança de vida, em mudou a minha vida, não só a minha vida no sentido do mercado de trabalho, mas eu vou te dizer, a minha autoestima.... Mudou, a maneira de ver a deficiência, a maneira de me ver, mudou totalmente.

10. *Quando estava na universidade, já disse que recorreu ao serviço de apoio à pessoa com deficiência. Recorreu porque tinha interesse em saber também o que é que podia esperar.*

Exatamente.

E qual foi o processo que teve de fazer para obter as adaptações aos testes, aos trabalhos?

Então logo que eu fiz a inscrição na, na universidade havia o questionário que se perguntava se eu tinha alguma deficiência eu coloquei logo que sim, não é? Até porque eu não daria pra esconder muita coisa. Aí logo, logo que, que comecei já foi marcada a reunião, na época a professora Ana Martins que estava... ela é que cuidava de todo o gabinete, então tivemos a reunião e não foi difícil a articulação, as solicitações, tudo muito sensível, apesar do que eu disse, havia, houve um professor que não quis adaptar muita coisa, mas também há sempre alguém que não vai querer fazer muito, mas nada de especial.

II. CONCEITO E EXPERIÊNCIAS DE SUCESSO

Este projeto de investigação chama-se “Histórias de Sucesso Universitário de Diplomados com Deficiência” ...

11. *O que significa para si ter sucesso na universidade?*

O que significa ter sucesso na universidade... Ai, muitas, muitas coisas porque o sucesso na universidade é você passar por ela, deixar amigos, não é apenas conseguir um diploma, mas

deixar uma história, né?, e eu tive esse privilégio, de deixar a minha história na universidade e a universidade passar a fazer parte da minha história, tanto é que de vez em quando eu gosto de me lembrar as amizades mais vencidas... um local que eu apelidei de muro das lamentações que é onde tinha aqueles testes, os resultados dos testes e a malta ficava ali um pouco triste com aquilo, mas é isso, o sucesso é tudo isso, é passar por ali e sair não apenas com o diploma, deixar uma história e fazer amigos e, foi muito bom, eu acho que é isso, né?

12. Tendo em consideração o que entende por sucesso, considera que foi bem-sucedido na universidade? Isto a nível de liberdade de expressão, entre outros fatores.

Sim, eu acho que nós com deficiência, nós temos uma dificuldade de às vezes nos expressar e temos alguns complexos que, eu de forma nenhuma posso canalizar a culpa de ter falado menos a alguém, se eu falei menos, se eu não participei mais na vida académica foram os meus complexos que não deixaram, né? Que eu lembro que até no primeiro dia quando se fazia aquelas, esqueci o nome lá que a malta ia, se, lá, os bestas, né?, até daquilo eu poderia ter participado, mas eu...

Praxes, praxes, não é?

As praxes, isso. Até isso eu consegui, e muita coisa não consegui estar melhor e fazer melhor por causa mesmo dos meus complexos, né?

13. Que características ou qualidades pessoais considera que influenciaram a sua permanência e conclusão dos seus estudos na universidade?

Pode repetir, por favor?

Que características ou qualidades pessoais considera que influenciaram a sua permanência e conclusão dos seus estudos na universidade?

Oh, eu acho que não só eu, mas qualquer um independente de ter deficiência ou não, se ele não for perceber em que, resiliente ele não consegue terminar um curso na universidade, né? Eu acho que a base em tudo na vida, né?, pra se terminar alguma tarefa, algum curso, pra vencer algum obstáculo, é preciso ter resiliência e perceber. Os meus amigos dizem “Oh XXX, você é muito inteligente!”... Eu não me sinto inteligente, eu me sinto teimoso, porque às vezes um teimoso chega aonde um inteligente não chega, porque persiste, então é isso que eu acho, o que é crucial para terminar uma universidade é ser teimoso. (risos)

14. *E pensa que a sua deficiência influenciou a sua permanência na universidade?*

Eu acho que em alguns momentos a, a deficiência influencia a saída da universidade, porque você tá ali, tudo é gente jovem, andando, brincando, falando normalmente, e você passa por ser o único ali com, é o que eu disse, é o bichinho da, do complexo de vez em quando quer crescer... numa pessoa com deficiência, então permanecer na universidade e te, ter uma deficiência não é complicada por causa da universidade, é complicado na minha mente porque a maneira com que eu penso que a universidade está me olhando, aí que é o complicado.

15. *Pode dar exemplos de momentos ou situações em que se sentiu bem-sucedido na universidade?*

(silêncio) Bom, qua, em primeiro lugar, no fim de cada teste, né?, quando você vê os resultados e se sente bem-sucedido, mais, quando um professor te elogia, quando um colega se aproxima, são N exemplos de se sentir bem-sucedida, né?

III. SITUAÇÃO ATUAL

16. *E relativamente à sua situação atual, trabalha, não é? Conte-me um pouco mais sobre o que está a fazer atualmente, o que o levou a fazer isto, definiria como um sucesso, conte-me tudo.*

Então, eu terminando a licenciatura, eu fui pedir um estágio profissional aonde quando eu cheguei do Brasil eu fui tirar um curso profissional numa associação chamada Existir.

Em Loulé.

Em Loulé, e quando eu terminei o, a licenciatura eu fui lá pedir para fazer um estágio profissional e eles aceitaram e foi maravilhoso estagiar com eles porque eles já me conheciam então havia, além do, a liberdade de, de comunicação, havia uma certa confiança, então eles deliberavam tarefas que nunca pensei que faria sendo estagiário, né? E depois disso eu comecei o mestrado e a professora Helena ficou sabendo do projeto que seria o Centro de Apoio à Vida Independente e aí a professora Helena me indicou prá APPC como, como um gestor porque eles estavam procurando um gestor com alguma deficiência, nesse caso hoje eu estou no CAVI da APPC como gestor financeiro.

17. *Pensa que ter um diploma universitário influenciou ou irá influenciar as suas experiências de trabalho?*

(silêncio) Eu acho que influenciar as experiências não, mas o que, pronto, mas abrem, abrem portas que com, sem diploma seria impossível serem abertas, acho que é uma mais valia, né?

IV. AVALIAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

18. *O que significa para si ter uma deficiência, isto a nível familiar, académico, social, pessoal, tudo.*

Então, nós ignorámos que a sociedade é... Tem alguns estigmas, né? Seria, seria inteligente da nossa parte. Existe estigma, mas, existem coisas que mesmo eu tendo um diploma de gestor, de PhD, eu não vou conseguir porquê? Porque as pessoas por vezes não, não conseguem confiar no nosso trabalho, porque não é apenas ter o diploma, não é? É ter a confiança da entidade patronal, é ouvir “vai, ele é capaz”, e às vezes as pessoas nos veem, ainda com diploma, como incapazes de fazer algo.

E a nível familiar, social, pessoal...

Ah, ter uma deficiência como eu tive desde a infância é algo, como dizem, é uma coisa bem pesada ou muito pesada, porquê? Eu cresci numa casa que poucos confiavam em mim, só a minha avó, a minha mãe vivia trabalhando fora, enfim, então as barreiras que você tem que ir vencendo são muito maiores porque você sofre bullying, você sofre N coisas, você, por vezes, é o goza em si mesmo, você se coloca como alguém incapaz, que nunca será ninguém, que não vai conseguir e, e por mais que todo o deficiente tenha esse, esse desejo de ir para a sociedade e ter uma vida normal é muito complicado porque nós vivemos constantemente com a voz, a voz, a voz misteriosa que “ah, você não consegue, ah, você não pode”, então uma deficiência é um fardo pesado para carregar, muito pesado.

19. *Durante o seu tempo como estudante na universidade, a percepção da sua deficiência mudou?*

(silêncio) Mudou, mudou porque olha, até ontem a deficiência é algo que só me levava para o lado negativo, né? Quando eu entro na universidade eu descubro que a deficiência me dá direito a uma bolsa de estudos (risos), eu descubro que a deficiência me dá, que não puxa só para o lado negativo, mas, que eu com, que eu tenho ferramentas que pode me ajudar a chegar aonde alguém sem deficiência consegue chegar. Então isso muda completamente, mudou completamente a minha mentalidade. Ah, você não consegue escrever um, fazer um teste em uma hora, mas talvez consiga uma hora e meia, então isso já muda, né?

Isso na licenciatura e depois sentiu e teve essa percepção que a sua deficiência mudou também com a conclusão dos seus estudos?

Se a minha deficiência mudou?

A sua percepção em relação à deficiência.

Ah, mudou completamente, hoje eu sou um pouco mauzinho, eu costumo dizer que muitas pessoas se escondem atrás da deficiência, de algum problema, para não fazer as coisas, porque tem dois tipos de deficiência, tem aquele que vai atrás e quer fazer e tenta, e tem aquele, aí que eu tô dizendo que eu sou um pouco mauzinho, e tem o deficiente que se esconde na deficiência, né?

É verdade, como qualquer ser humano.

Exatamente, exatamente.

21. *Considera-se uma pessoa resiliente?*

Sem dúvida (risos), teimosa (risos).

Fatores Externos

I. INTRODUÇÃO

Na primeira entrevista falámos sobre o conceito de sucesso e os fatores pessoais que lhe permitiram completar os seus estudos universitários. Agora, vamos concentrar-nos nos fatores externos, por exemplo, família, amigos, professores, também serviços universitários que também o ajudaram a terminar os seus estudos.

1. *O que ou quem o ajudou a permitir-lhe terminar os seus estudos?*

Então... É, há dois fatores, há aqueles que, como a minha esposa e muitos amigos que dizem “você é capaz, vamos”, né? E vamos e você vai porque alguém diz que você é capaz. E até mesmo aqueles que dizem “você não é capaz”, você diz “eu já vim até aqui” e ele vai ter que inclusive que disse “eu vou terminar” porque eu vivi esses dois lados, há quem dizia “epá, você não vai conseguir acabar isso”, tanto é que eu disse a um amigo, e esse era mesmo amigo, “epá, faz lá isso, faz com calma, você veja bem”, isso foi até um monitor meu da, da, da Existir, “você

não é normal e você vai demorar mais tempo a acabar a universidade, você vai acabar em quatro, cinco anos, você não vai acabar em três, então veja bem” e aquilo me deu força pra acabar em três.

E sentiu também essa percepção por parte dos professores, colegas de turma?

É, a minha professora é a mesma coisa, havia professores que acreditavam em você, haviam professores que falavam as coisas tipo “ah pá, vocês vêm para cá não têm nem bases de matemática, o que que estão fazendo aqui?” então, mas algo quando se acabava aquela cadeira, a pessoa, o que, tudo o que se fala às vezes é indiretamente, você vê pela “ah, porque teve alunos aqui que a gente pensava que não ia terminar e parabéns e tal”, mas no, no, a nível acadêmico é, eu tenho uma ideia muito positiva dos professores, é coisa de, não justifica, pequena percentual que às vezes eu não acreditava muito. Também se fosse eu não acreditava muito em mim.

II. FAMÍLIA

2. A sua família apoiou-o na conclusão dos seus estudos, isto a nível de apoio emocional, financeiro, social?

Muito, muito, pra você ter ideia a minha esposa, nós vivíamos com a renda de setecentos euros e mesmo assim ela quando eu tinha dificuldades olha, pagava-me as explicações, tive um apoio muito maravilhoso da minha esposa, falei com ela “por isso que eu coloquei o seu nome na minha tese de mestrado no depoimento”.

Muito boa mulher, muito boa mulher.

É muito boa, muito boa. Tive aquelas dificuldades, os meus colegas iam comer o lanche na cantina, no bar da universidade, e eu com, com aquele frasco de, de chocolate do Pingo Doce, era o que tinha naquela época, não dava para viver como eles, é isso que é importante, você perceber aquele momento, pra mim o maravilha é estar lá, não é? E minha esposa foi um, sem dúvida nenhuma, uma das figuras fundamental na minha, nos meus estudos e naquilo que eu consegui até aqui, né?

E pensa que teria alcançado os mesmos resultados se a sua família não o tivesse apoiado?

Teria talvez, mas com mais dificuldades, né? Porque se não houver uma estrutura familiar tudo se torna mais complexo e mais difícil, né? Porque também por um lado o exterior só, só, só vai influenciar na nossa vida, tanto o positivo como pro negativo, se nós deixarmos, né? Então eu tinha também essa percepção.

III. COMPANHEIRA

3. *A sua parceira apoiou-o na sua estadia e na conclusão dos seus estudos, correto? E como o apoiou?*

Então primeiro porque quando eu fui pa entrar para a universidade, eu estava, hoje eu vejo que é um quadro depressivo, eu estava muito desmotivado, muito triste, chateado, eu em casa, mulher trabalhando, e aquilo me, mexeu muito comigo. Eu lembro que, que quando abriram as inscrições para o exame nacional eu estava chorando “não vou fazer nada, não quero saber” e ela “não, você vai sim”, eu costumo brincar com ela, digo ela me empurrou pra, para a fila da inscrição, você vai, nesse dia ela falou pra ela “você vai fazer a inscrição e acabou” e eu assim “fala lá nisso”, então até hoje eu tenho que, eu fui fazer a inscrição e daí correu tudo bem, né? Era minha única hipótese de saída, não havia mais do que fazer.

E pensa que teria alcançado os mesmos resultados se ela não o tivesse apoiado?

Ah, do jeito que eu estava naquele dia não teria feito a inscrição, não... Acho que não.

V. UNIVERSIDADE

Professores e processo de ensino/aprendizagem

10. *Teve professores que o ajudaram durante os seus estudos? O que é que estes professores fizeram?*

Então teve muitos professores que de vez em quando ia ao gabinete tirar dúvida, havia uma professora de gestão, de gestão, não, contabilidade de gestão, ela ia mais cedo para a universidade pra mim ficar, a disciplina, sentava comigo, chamava-se professora Dolores de Portimão, é muito maravilhoso, é! Enquanto um ou outro não, não, não dava nem um... havia a maioria massiva que abraçava a causa e você ficava até sem jeito de... porque é o jeito de ensinavam e que ajudavam era demais.

Que características destacaria sobre eles, as atitudes que eles tinham, as relações que eles tinham para consigo?

Ah, sem dúvida nenhuma, acho que é isso, o respeito pela indiferença, pela diferença, né? Pela diferença. Porque querendo ou não são pessoas que estão posicionadas tanto na vida em sociedade como no mundo académico, né? Professores que, que escreveram livros, como a Ana, professora Ana Martins, a professora Fernanda, estar ali do teu lado, né? Igual o meu professor que foi de direito, direito, direito civil, né? Eu estudava com professores que eles escreveram

livro, eu vou pedir até autógrafo pra eles, então isso mostra o respeito que as pessoas, que os professores têm pelos alunos, isso é muito bom, né?

Pensa que teria alcançado os mesmos resultados se não tivesse tido o apoio destes professores?

Nesse caso acho que não. Não porque, porque além da sua frustração emocional e da sua autoestima estar sendo sempre boicotada, você tem pessoas que te jogam para fora, então é muito complicado, né? Você automaticamente quer fugir, né? E tem pessoas que fazem fugir aí complica muito mais a situação, eu penso que não.

Colegas/pares

11. Teve colegas que o ajudaram durante os seus estudos?

Bastante, colegas, colegas que me passavam os apontamentos, pode reservar pra tirar cópia, colegas que estudavam comigo, eu não vivi uma relação melhor e mais aberta com os colegas, o único culpado fui eu, porque eu era tímido e tinha vergonha, né?, por causa da deficiência e isso me, me impediu de viver muitas coisas com meus colegas da época, a gente tinha uma turma maravilhosa, né? Tinha o Rafael que tinha sempre oitos e outros que estavam sempre prontos a ajudar, sempre. Não alcancei mais ajuda porque também eu era tímido e às vezes não pedia, mas em questão de apontamentos, de tudo, do respeito foi muito bom. Houve um episódio engraçado, veja bem como a vida é, é, uma colega, Liliana, eu acho que ela não acabou o curso, não terminou o curso, e um dia ela veio se queixar comigo, e disse, a amiga, a colega fulana veio falar comigo que eu ando perdendo tempo com você, porquê?, “ah, porque eu ando fazendo apontamentos pra você e te ajudando e que, que você não vai acabar o curso e que eu fico perdendo tempo com você” e eu ria do destino, e eu acabei o curso e essa colega saiu antes e, já naquele, um mesinho ou dois ali, quando começaram os testes ela parou de estudar, não sei porquê, e não voltou mais. Encontrei com ela esses tempos atrás no Pingo Doce a trabalhar, então é, isso foi muito, pra mim foi, foi também uma lição de vida porque às vezes julgamos pela aparência e falamos de coisas que outro não vai fazer que às vezes nem nós mesmos vamos fazer, né?

O que destacaria sobre esses colegas de turma que o ajudaram, que lhe deram apoio?

Então eu destaco que foi algo que me surpreendeu, né?, porque eu esperava uns colegas que iam zumbiar de mim, que iam criticar por ser deficiente, é. Eu vivi isso no Brasil, professores que zumbavam e tudo, então a universidade trouxe-me uma visão que me, que me surpreendeu muito positivamente.

E pensa que teria alcançado os mesmos resultados se não tivesse tido estes colegas?

Ah, sem os colegas a gente consegue ir, né? Acho que isso é nos professores é o mais, os colegas, pronto, de um jeito ou de outro já tem de me desenrascar, eu tirava, é que na época nem um telemóvel com câmara eu tinha, inclusive na aula de, de, de episódios, né, que é engraçado, eu tinha um telefonezinho aqueles simples e o professor de, de matemática, um olhou pra e “opá, você até hoje não tem Android” na época do Android começaram os telefones com, com sistemas operativos mais fones, né? Fazer o quê, né? É a vida, meu amigo (risos).

12. E participou em organizações estudantis ou eventos organizados pela universidade?

Não, aí está, não, nada disso, nada, eu não tive uma vida a nível de, de relacionamento com os colegas muito ativa por causa da timidez, eu me sentia inferior e não ia, e se iam jantar e combinavam coisas eu acabava ficando mais quieto.

VI. CONCLUSÕES/PREVISÃO

13. De todos os fatores e apoio pessoais e externos que discutimos nas entrevistas, qual ou quais foram os fatores-chave para ter permanecido na universidade e ter completado os seus estudos?

Apoio familiar e apoio do corpo docente.

14. E agora que terminou os seus estudos, o que pensa que você ou outras pessoas à sua volta, a sua família, os seus amigos, poderiam ter feito para melhorar o seu tempo na universidade?

Eu acho que, que nada, né? Acho que nada. Dep, a mim dependia apenas de mim, né?

15. Recomendaria a outras pessoas com deficiência ou necessidades específicas que entrassem para estudar na universidade?

Sim, sim, sem dúvida. Não só, não só os com deficiência, mas os sem deficiência também, é.

Porquê?

A experiência, a autoestima, o conhecimento são algo que ninguém, ning, podem falar, podem roubar muitas coisas de mim, mas o conhecimento, aquilo que, a minha experiência ninguém consegue roubar.

16. O que pensa que a universidade pode contribuir para as pessoas com deficiência que lá estudam?

O conhecimento, a realização pessoal, a autoestima, tudo isso a universidade contribui, o que a partir de você, no momento que você é, vence alguns obstáculos e se vê com deficiência numa universidade você se sente uma pessoa melhor, uma pessoa capaz então isso é muito bom.

E, no seu caso, o que pensa que a universidade lhe proporcionou, isto a todos os níveis, segurança, confiança, autoestima, todos?

O que eu penso? Me proporcio...

No seu caso.

No meu caso me proporcionou hoje ser o provedor da minha casa, me deu a oportunidade de trabalhar, de ser um chefe de família, coisa que eu não imaginava ser. E que muitos diziam que eu nunca ia conseguir trabalhar, que, então.

17. O que pensa que os estudantes com deficiência ou necessidades específicas trazem para a universidade? O que é que estas pessoas trazem?

(silêncio) Trazem... Querendo ou não trazem motivação para os demais, né? Em, quando eu olho para o meu lado e vejo alguém com mais dificuldades do que eu tentando vencer, se eu não tentasse, eu estaria sendo um preguiçoso né? Então traz motivação. É. Faz com que também as pessoas vejam olha onde que eu cheguei, não é? Olha esse tem mais dificuldades que eu está tentando. No caso dos professores, né? É... É isso.

18. E que recomendações/propostas faria à universidade para facilitar a inclusão com sucesso na universidade e permitir que cada vez mais estudantes com deficiência possam concluir os seus estudos universitários?

Eu acho que uma das coisas que tirariam, no ca, você está falando de pessoas com deficiência, né?

Correto.

Eu acho que o, o testemunho de pessoas com deficiências que venceram todas essas barreiras é uma ferramenta crucial para que outras pessoas com deficiência venham para a universidade. E aqui um pequeno à parte, eu acho que esse é hoje o meu compromisso, de dizer a pessoas com deficiência que elas podem, que elas conseguem e que devem vir para a universidade, né? E as famílias qua, quanto, quanto mais pessoas têm acesso ao testemunho de pessoas que conse, uma mãe hoje que, que olhava para mim tendo um filho com dez, oito anos com deficiência, eu acho que ela vai se sentir motivada em apostar mais nesse filho porque ela vai pensar se esse, esse aí conseguiu, o meu filho também vai conseguir, então é isso.

E a nível de serviços universitários, pessoal administrativo, fazia alguma recomendação ou alguma proposta?

Não, eu penso, não tenho palavras. É muito, é porque eu notava às vezes que as pessoas sentiam por você um afeto, um, uma admiração por você estar ali, então isso faz, fazia muito bem para mim também, a maneira, quando eu ia no, no, no, no depar, no, quando eu ia falar com alguém do administrativo, quando eu ia, então as pessoas te tratavam, entre aspas, como a estrela da universidade, isso era muito fixe (risos). Da mesma maneira que você é um deficiente, você “não, ele tá aqui, ele é um batalhador”, é, igual eu tive uma professora que me chamou de resiliente na segunda aula, então você vê que há pessoas, ou com palavras ou na forma de, de, de dar com você vê que as pessoas estão te admirando por estar ali.

19. Durante estas entrevista partilhou muitos aspetos e fatores que foram importantes para si durante os seus estudos universitários, contudo, gostaria que falasse sobre o que pensa ser realmente essencial para que outros estudantes com deficiência ou necessidades específicas possam ser bem-sucedidos na universidade?

(silêncio) Então eu acho que poderia haver uma troca de experiências com quem passou por lá com deficiência, até, falo, às vezes uma entrevista dessa é algo que passa como um testemunho né, segundo a pessoa, é algo que passa como, com um nome anónimo, mas é algo que deveria ser colocado como algo real, entende? Ah, o fulano de tal, o aluno tal da uni, porque isso traz motivação e é isso que...

Porque é verdadeiro.

Exatamente, e não é o H, nem o I, nem o J, é o XXX, é a Maria, é o João, eu conheceu, eu vi o XXX, então, e os alunos com deficiência também, eu tô conseguindo aos poucos sair da casinha, ir à universidade, ter congressos, porque nós temos que da, porque uma coisa é alguém com, sem limitação falar “olha, você consegue chegar, você consegue além”, aí você olha sentado e diz “mas essa pessoa é óbvio que ela vai falar, porque ela não tem limitação nenhuma”, agora quando eu olho para alguém com alguma deficiência, com óculos assim, falando um pouco fanhoso que foi, que fez, ah, meu ânimo é outro, eu estou falando isso com conhecimento de causa, quando eu via algum deficiente passando no jornal que ia, que acabou a universidade, que conseguiu um trabalho e você via aquela pessoa ali você “não, vamos lá aqui, afinal há oportunidades e há chances de conseguir”.

Gostaria de acrescentar algum comentário ou algum aspeto importante que não tenhamos abordado nesta entrevista?

Não, não, acho que é assim que igualzinho que eu disse, né? Eu jamais eu, as pessoas com deficiência, e nós com deficiência tentamos, é que às vezes é tão fácil sair do anonimato, mas tentarmos sair do anonimato e levar essa mensagem, que há um mundo maravilhoso, há como conseguir é, é, a nível acadêmico, é, uma pessoa com deficiência se destacar, sair bem, há adaptações de testes, há N coisas que dá para fazer. No mercado, no mercado de trabalho já é mais complicado, né? Porque vai depender também da sensibilidade, mas a faculdade não, a universidade não, é uma mãe de braços abertos querendo ensinar, venha, venham, né? Que venham vocês!

INFORMAÇÃO DE REQUISITOS DE PRIVACIDADE DE DADOS

Termos e Condições Gerais de Privacidade de Dados

Maria Helena Martins (FCHS) e Maria Leonor Borges (ESEC), professoras da Universidade do Algarve, com sede em Campus da Penha, 8005 139, Faro, Portugal, telefone +351289800100, estão a realizar o estudo “Histórias de Sucesso Universitário de Diplomados com Deficiência: Uma Análise Ecológica de Fatores Pessoais e Contextuais” no período entre junho de 2022 a julho 2023.

O principal objetivo do estudo é analisar, identificar, compreender e promover os fatores-chave que ajudam as pessoas com deficiência a aceder à universidade, a não desistir e a completar com sucesso os seus diplomas universitários. Este estudo implica a realização de entrevistas realizadas presencialmente ou online e registo em papel para posterior análise.

Os dados pessoais previstos a tratamento no âmbito do estudo “Histórias de Sucesso Universitário de Diplomados com Deficiência: Uma Análise Ecológica de Fatores Pessoais e Contextuais” são as Iniciais do nome, código, idade, correio eletrónico, habilitações, data de início e fim de estudos, número de anos para a conclusão, tipo e grau de deficiência, se é congénita ou adquirida, há quantos anos, trabalho ou estudo atual, tipo de família e se teve apoio dos serviços na universidade, sendo que a categoria dos titulares a recolher os dados será ex-estudantes diplomados com deficiência e/ou necessidades específicas.

Todos os dados são recolhidos apenas para efeitos da investigação “Histórias de Sucesso Universitário de Diplomados com Deficiência: Uma Análise Ecológica de Fatores Pessoais e Contextuais”, estando garantida a confidencialidade do seu tratamento e a exclusiva utilização pela Universidade do Algarve, com um período de retenção dos dados sendo o mínimo necessário para a realização do estudo, e sendo o seu tratamento realizado nos termos e condições da Política de Proteção de Dados que se encontra acessível em www.ualg.pt.

Se necessitar de algum esclarecimento adicional em relação à participação ou ao preenchimento do questionário, é favor contactar as investigadoras pelos emails mhmartin@ualg.pt ou mlborges@ualg.pt

Eu aceito os termos e as condições acima descritos. Da mesma forma, como titular de dados, aceito as condições gerais e os termos das Políticas de Proteção de Dados do Universidade do Algarve.

Assinatura _____ Data __/__/____

Consentimento para Tratamento de Dados

Autorizo expressamente o tratamento dos dados pessoais pela Universidade do Algarve, para efeitos de estudo realizado na investigação “Histórias de Sucesso Universitário de Diplomados com Deficiência: Uma Análise Ecológica de Fatores Pessoais e Contextuais”, de acordo com os termos de informação sobre tratamento de dados e a Política de Proteção de Dados que se encontram disponíveis em www.ualg.pt. Estou consciente de que posso retirar o consentimento ou exercer os direitos de proteção de dados, designadamente os direitos de reclamação, acesso, retificação, oposição, limitação do tratamento ou apagamento, através de contacto com o Encarregado da Proteção de Dados da Universidade do Algarve pelo correio eletrónico rgpd@ualg.pt, e caso assim o considere necessário, apresentar reclamação à Comissão Nacional de Proteção de Dados, através dos contatos disponíveis em www.cnpd.pt.

Assinatura _____ Data __/__/____

Apêndice V – Regulamento Geral de Proteção de Dados

Regulamento Geral da Proteção de Dados

Seg, 18/04/2022 14:53

Para:

- Maria Helena Venâncio Martins

Cc:

- Maria Leonor Alexandre Borges dos Santos Terremoto

Estimada Maria Helena Martins

Na qualidade de Encarregado da Proteção de Dados da UALG e na sequência da continuidade do Vosso pedido de Parecer sobre a Conformidade RGPD do questionário no âmbito do estudo ““Histórias de Sucesso Universitário de Diplomados com Deficiência: Uma Análise Ecológica de Fatores Pessoais e Contextuais”, confirmo encontrar no estudo as condições necessárias para evitar possíveis situações que possam responsabilizar a UAlg em termos de falta de cumprimento de requisitos da conformidade de privacidade de dados conforme o RGPD e LPDP.

Mais informo que para garantir a conformidade RGPD o documento de Informação Prévia de Privacidade de Dados deve ser apresentado **a cada participante** requisitando a sua leitura, tomada de conhecimento e assinatura para os termos e condições e termo de consentimento.

Este email representa parecer do EPD sobre tratamentos de dados pessoais e pode ser apresentado para Parecer da Comissão de Ética da Ualg.

Ao dispor para eventuais esclarecimentos ou informações adicionais.

Melhores Cumprimentos

Júlio Fernandes - na qualidade de EPD da UAlg

Apêndice VI – Informação e Consentimento para Participação em Estudo de Investigação

Projeto RGPD UALG – Manual de Procedimentos
RGPD/PROCED/007.003 - Procedimento de Comunicação Regulada - Relações com Participantes em Estudos de Investigação
Modelo de Documento – Modelo de Termo de Informação e Consentimento para Estudos de Investigação Académica ou Científica

INFORMAÇÃO E CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Parte I - Identificação do Estudo

Título do estudo de investigação: Histórias de Sucesso Universitário de Diplomados com Deficiência: Uma Análise Ecológica de Fatores Pessoais e Contextuais

Investigadoras: Doutora Maria Helena Martins (FCHS) e Doutora Maria Leonor Borges (ESEC), UALG.

Instituição de Ensino: UALG – Universidade do Algarve

Parte II – Descrição e Metodologia do Estudo

O principal objetivo do estudo é analisar, identificar, compreender e promover os fatores-chave que ajudam as pessoas com deficiência a aceder à universidade, a não desistir e a completar com sucesso os seus diplomas universitários. A justificativa e relevância para a presente investigação advêm de procurar conhecer os fatores pessoais e contextuais que contribuem para que os estudantes com deficiência possam aceder à universidade e terminar com sucesso o seu percurso académico. Desta forma, será possível propor ações e ferramentas às universidades para favorecer a permanência e o sucesso das pessoas com deficiência.

A investigação estrutura-se numa abordagem qualitativa, interpretativa e comparativa, com um desenho transversal e de tipo descritivo.

A entrevista será realizada presencialmente, em local acordado com os participantes, ou via online, caso este assim o deseje. Os dados pessoais previstos a tratamento no âmbito do estudo “Histórias de Sucesso Universitário de Licenciados com Deficiência: Uma Análise Ecológica de Fatores Pessoais e Contextuais” são: idade, sexo, formação académica, condição de saúde (tipo de deficiência) sendo que a categoria dos titulares a recolher os dados são licenciados com deficiência.

Todos os dados são recolhidos apenas para efeitos do estudo “Histórias de Sucesso Universitário de Licenciados com Deficiência: Uma Análise Ecológica de Fatores Pessoais e Contextuais”, estando garantida a confidencialidade do seu tratamento e a exclusiva utilização pela Universidade do Algarve, com um período de retenção dos dados sendo o mínimo necessário para a realização do estudo, e sendo o seu tratamento realizado nos termos e condições da Política de Proteção de Dados que se encontra acessível em www.ualg.pt.

Parte III – Informação e Consentimento

As operações de tratamento de dados pessoais dos participantes no estudo de investigação são realizadas de acordo com o seguinte Termo de Informação e Consentimento.

1. **Responsáveis pelo tratamento:** Doutora Maria Helena Martins e Doutora Maria Leonor Borges
2. **Contactos:**
Maria Helena Venâncio Martins

- Do endereço: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, Campus de Gambelas, 8005 – FARO;

- Do endereço de correio eletrónico: mhmartin@ualg.pt;

- Do telefone: 289 800 914.

Maria Leonor Borges

- Do endereço: Escola Superior de Educação e Comunicação, Campus da Penha, 8005 – 139 FARO;

- Do endereço de correio eletrónico: mlborges@ualg.pt

- Do telefone: 289 800 900.

3. **Categorias de titulares de dados:** participantes voluntários, no estudo de investigação.
4. **Dados pessoais a tratar:** dados de identificação – idade, sexo, formação académica, tipo de deficiência, e dados biométricos (voz) dos participantes no estudo, anonimizados, processados através de meios manuais e informatizados.
5. **Contexto e Finalidade do tratamento:** recolha de informação para realização de estudo de investigação científica com o título “Histórias de Sucesso Universitário de Licenciados com Deficiência: Uma Análise Ecológica de Fatores Pessoais e Contextuais”.
6. **Fundamento jurídico:** consentimento do titular dos dados pessoais.
7. **Destinatários:** os responsáveis pelo tratamento procedem ao tratamento dos dados recolhidos. Os dados pessoais não serão divulgados ou comunicados a nenhuma outra entidade, estando garantida a sua confidencialidade, e têm um fim meramente académico.
8. **Direitos do titular dos dados:** o titular dos dados tem o direito de solicitar aos responsáveis pelo tratamento o acesso, a retificação ou o apagamento dos seus dados, bem como a limitação ou a oposição ao tratamento e a portabilidade dos mesmos. Os titulares dos dados têm ainda o direito de, a todo o tempo, retirar o consentimento, sem, contudo, afetar a licitude do tratamento efetuado com base no consentimento previamente dado, podendo sempre exercer, caso assim o considerem necessário, o direito de apresentar reclamação à Comissão Nacional de Proteção de Dados (www.cnpd.pt).
9. **Suportes:** os dados pessoais serão recolhidos através do preenchimento dos questionários, sendo objeto de posterior anonimização e processamento informatizado.
10. **Medidas de segurança:** serão implementadas todas as medidas consideradas necessárias para garantir a segurança dos dados pessoais recolhidos do preenchimento dos questionários e dos respetivos suportes de processamento.
11. **Prazo de conservação:** sem prejuízo das situações excecionais de prorrogação do prazo de conservação previstos na lei, os dados recolhidos são conservados pelo período de dois anos ou até à retirada do consentimento.

12. **Endereço para exercício de direitos:** para solicitar qualquer informação, apresentar reclamações e pedidos de retirada de consentimento ou requerer o exercício de direitos é favor contactar mhmartin@ualg.pt, ou mlborges@ualg.pt.
13. **Consequências do não consentimento:** a participação é voluntária - o titular dos dados não está obrigado a permitir o tratamento dos seus dados, pelo que, não consentindo, não será a mesma objeto de tratamento por parte do investigador.

Termo de receção de informação e confirmação de consentimento para participação em estudo	
O titular dos dados e subscritor da presente ficha declara	
<input type="checkbox"/>	que pretende participar no estudo de investigação acima identificado e no preenchimento dos respetivos questionários por entrevista e que lhe foram prestadas as necessárias informações relativamente aos objetivos, termos e condições de funcionamento dos questionários e ao carácter confidencial do tratamento dos dados, e que as compreendeu, disponibilizando voluntariamente todos os dados necessários solicitados pelo investigador;
E que, em face das informações aqui prestadas, e nos referidos termos e condições,	
<input type="checkbox"/>	aceita participar voluntariamente no estudo conforme a informação prestada,
<input type="checkbox"/>	não aceita participar voluntariamente no estudo conforme a informação prestada.

TITULAR DOS DADOS			
Nome:		Data de nascimento:	
BI / CC:			
Morada:			
Contactos:			
Assinatura:			

Assinatura do Recetor

___/___/___

REFª MD: TIC - INVESTIG	Versão: 01.2019	Data: 20190322	Página 137 de 251
Procedimento para utilização exclusiva pelos investigadores da UALG – Documento Confidencial © EPDSI/Direct Hit, 2019 – Para ajuda ou suporte técnico contactar o Data Protection Officer - E-mail manuel.melo@dataprotectionofficer.pt Telefone: (+351) 213 243 750			

Apêndice VII – Carta de Solicitação para Participação no Estudo

ASSUNTO: Convite para participar no “Histórias de Sucesso Universitário de Diplomados com Deficiência: Uma Análise Ecológica de Fatores Pessoais e Contextuais”.

Caro(a) _____

Estamos a contactá-lo para solicitar a sua colaboração no projeto "Histórias de Sucesso Universitário de Diplomados com Deficiência: Uma Análise Ecológica de Fatores Pessoais e Contextuais (HEUD) (Projeto aprovado pelo Ministério da Ciência e Inovação do Governo de Espanha, 2021-2024, PID2020-112761RB-I00), dirigido pelas professoras Anabel Moriña e Beatriz Morgado da Universidade de Sevilha e professoras Maria Helena Martins e Maria Leonor Borges da Universidade do Algarve. Foi aprovado pelo Encarregado de Proteção de Dados (18/4/2022) e Comité de Ética da Universidade do Algarve (19/5/2022 - CEUAlg Pnº29/2022). O projeto está ainda a ser desenvolvido por uma equipa multidisciplinar de professores de diferentes universidades espanholas e europeias.

A sua experiência é de grande valor, pois permitir-nos-á analisar, compreender e explicar os fatores-chave que o ajudaram a completar os seus estudos na universidade. Desta forma, poderemos propor ações e ferramentas às universidades para favorecer a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência.

Nesta fase inicial do projeto precisamos da colaboração de ex-estudantes universitários com deficiência ou dificuldades (i.e., dislexia) que poderiam comprometer o sucesso académico que tenham diplomado e concluído os seus estudos de graduação ou pós-graduação nos últimos 5 anos académicos (de 2016-17 a 2020-21).

Gostaríamos muito que colaborasse connosco. A sua participação consistiria em duas entrevistas (presenciais ou online), realizadas pela Mestranda Cristina Mestre. Naturalmente, toda a informação será tratada com absoluta confidencialidade e anonimato.

Muito obrigado desde já pela sua ajuda.

Esperamos poder contar com o seu testemunho e que a sua experiência contribua para se contribuir para construir universidades cada vez mais inclusivas.

Gratas pela sua colaboração!

A Mestranda Cristina Mestre

Maria Helena Martins

(PhD) Professora Auxiliar
Departamento de Psicologia e Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Coordenadora do Gabinete de Apoio ao Estudante com ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E COM BARREIRAS À APRENDIZAGEM da UAAlg
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve
Campus de Gambelas
8005-139 FARO PT
Tel. +351 289 800 900
(Gab. 1.39 B - Edifício 1, FCHS; ext. 7626)
CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia
<https://www.uevora.pt/investigar/unidades-id/unidades-investigacao/ciep>

Maria Leonor Borges

PhD | Professora Adjunta
Departamento de Ciências Sociais e da Educação
Coordenação do Mestrado em Educação Especial
Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC), Universidade do Algarve, Campus Da Penha
8005-327 Faro, Portugal.
CEAD–Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária <https://cead.ualg.pt/site/>

Apêndice VIII - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas

CATEGORIA	CÓDIGO	DESCRIÇÃO	B.F.028.11.2023
1. Dados descritivos	1.1. Dados das entrevistas	Informações sobre entrevistador, data, local e duração.	Cristina Mestre 1ª Entrevista: 28/11/2023 2ª Entrevista: 09/12/2023 3ª Entrevista: 18/12/2023 On-line 1ª Entrevista: 00:29:57 2ª Entrevista: 00:32:14 3ª Entrevista: 00:15:17
	1.2. Dados sociodemográficos	Género, idade, onde estudou, o que estudou, quantos anos, emprego, pós-graduação, etc.	Feminino 23 anos Licenciatura em Gestão de Animação Turística 9/2020 7/2022 3 Formação A trabalhar no Real Marina Hotel, Olhão, como animadora. Solteira
	1.3. Dados descritivos sobre a deficiência	Tipo e grau de deficiência, percentual, congénita ou adquirida.	Dislexia Congénita
	1.4. Razões para participar no projeto	Razões para participar no projeto.	“Eu acho que para diferenciar um pouco a nossa experiência na universidade, e acho que cada vez mais nós temos os sonhos de seguir o que quisermos.”
2. Formação Universitária	2.1. Experiências pré-universitárias	Experiências positivas e negativas anteriores em qualquer fase anterior à universidade. Excluir qualquer experiência uma vez matriculado na universidade.	“Bom, eu sempre quis ir para a universidade. A verdade é esta.” “A área seria outra. A minha ideia seria ir para animação sociocultural ... porque nesta área eu podia trabalhar com idosos, crianças.” “E eu tive um estágio com pessoas de múltipla deficiência com 16, 17 anos. Eu estagiei 2 meses em cada ano diferente, eu estagiei no 11º, 12º. Eu sempre quis algo assim ligado para fazer a diferença a alguém.” “Eu felizmente estes cursos são lá em cima ou era Alentejo ou Lisboa, e então ahhhh, isto é muito difícil irmos assim, às vezes para cima e a minha mãe disse, olha, quer estudar eu apoio na universidade, mas tens que ver qualquer coisa cá em baixo, então foi quando apareceu.”

			<p>“Eu tive o turismo e achei que o turismo também é assim interessante, uma área diferente também mudamos a vida de alguém, no momento, às vezes difícil. Tentei entrar em turismo. Não consegui pelo exame nacional, muito difícil também por causa de conseguir a credib.... Eles chamam ficha A se eu não me engano para ter ajuda na dislexia. Eu não consegui, então fiz exame de Português e de Geografia A que eu nunca tive.”</p>
	2.2. Razões para o Ensino Superior	Razões para decidir estudar na universidade e escolha dos estudos e universidade: vocação, paixão pela área de estudo antes e durante os estudos.	<p>“A universidade se eu quis vir porque também na altura em que eu era pequena, sempre vi minha tia, e então acho que aqui foi logo um desencadear de querer estudar algo mais e tive motivação, prontos.”</p>
	2.3. Objetivos académicos	Objetivos académicos durante os estudos universitários e o que foi feito para alcançá-los.	<p>“... muita ajuda dos meus colegas. Todos eles que eu fazia trabalhos, eu dizia, eu tenho dislexia, sou ótima a nível de Word, posso fazer estruturação, posso juntar tudo, posso ler e reler, mas peço que vocês lêem e relêem uma segunda vez depois de mim, porque os meus erros são muito.”</p>
	2.4. Expectativas	Expectativas quando começaram a estudar, se foram atendidas ou não.	<p>“Acho que nunca tive muitas expectativas, a expectativas é sempre acabar o curso.”</p> <p>“... a expectativa já era mesmo sobreviver a ele e passar.”</p> <p>“Eu acho que foi mesmo não me deixar ir para trás, porque eu não queria acabar mais tarde. Percebo quem faça-o e quem tem não tem capacidade para o fazer, mas o meu foi sempre tu consegues fazer isto nos 3 anos. Se chegaste ao, se acabaste o primeiro ano corres no segundo, o segundo também vai e o terceiro também vai.”</p> <p>“E então foi sempre assim aqui um positivismo, porque eu acho que no cativismo nós temos à volta.”</p> <p>[Expetativas] “Sempre, sempre consegui terminar, ...está ótimo.”</p>

	<p>2.5. Dificuldades</p>	<p>Dificuldades encontradas durante e na conclusão dos estudos. Abordagem ao abandono.</p>	<p>“...a universidade está feita para quem tem capacidades totais.”</p> <p>“...o cansaço bate-nos muito depressa.”</p> <p>“...eu senti um pouco a dificuldade e a não adaptação dos professores, alguns, e a resistência é clara. “</p> <p>“A primeira dificuldade acho que foi pedir o estatuto.”</p> <p>“... primeiro ligue para os serviços. Primeiros serviços ligame a dizer que não estava aquele documento que eu entreguei, tinha que ser uma psicóloga de fora e disseram-me para ligar para os psicólogos da Universidade do Algarve. Eu ligo, marco a consulta. Tinha uma estagiária na altura. Esteja à vontade para falar, e eu disse assim, olhe, eu estou a entrar na universidade e queria fazer os testes por causa da dislexia, porque não aceitaram a minha folha, e a Senhora olha para mim, disse assim, olhe, peço imensa desculpa, mas aqui nós não fazemos isso, onde, onde mandam-nos ligar para os psicólogos que são doutores na nossa universidade, não é, para pedir. Então aí foi logo uma corrida sem fim, porque não consegui fazer nesse dia a consulta à espera dos exames (...) por acaso foram muito simpáticos. Falaram com o médico logo da clínica. E falaram depois com o reitor ou com o Vice-Reitor (...) então falaram de mim porque eu tinha levado até comigo e então deram temporariamente o estatuto de dislexia.”</p> <p>“Então depois tive que ir à procura de uma psicóloga que fazia para mim. A médica era muito simpática, adaptou ali a linguagem dela a uma adulta, não é, neste caso.”</p> <p>“Depois, o que é que mais dificuldades? Acho que os professores entenderem um pouco a nossa dificuldade.”</p>
--	--------------------------	--	---

		<p>“Se eu começo, eu tenho que acabar. Então tenho que arranjo sempre maneiras. O inglês, comecei com as séries. Atualmente consigo ler um documento todo em inglês o que é fantástico.”</p> <p>“Comecei consciente disto, no turismo nós habituámos ao inglês ou então estamos muito mal porque há muitos documentos em inglês.”</p> <p>“Infelizmente o turismo é muito inglês, então eu comecei desde pequenina. Eu comecei a ver que eu precisava do inglês. Eu meti na cabeça porque eu também sou muito teimosa neste nesta, nesta matéria, eu meti na cabeça que eu precisava porque a minha mãe não sabia falar inglês e a minha tia não sabia falar inglês.”</p> <p>“Então comecei devagar com músicas com legendas, com filmes, séries, coisas que eu gostava. E a minha tática é essa.”</p> <p>“É num trabalho que tenha que fazer ou que procure sempre algo que eu gosto, um assunto que eu gosto porque eu sei se eu for para o lado oposto, eu vou-me desinteressar. Eu dou 30 minutos e perdeu a minha atenção.”</p> <p>“Nos testes, pronto os testes é aquela dificuldade que é extrair a música de 5 em 5 minutos e as perguntas fantásticas com rasteiras. Ainda estamos muito no antigo, do escolha múltipla, o que para mim escolha múltipla não dá.”</p> <p>“Eu rezava para os professores disserem assim, não desconta a partir das erradas, não desconta. Eu tinha, quando as pessoas diziam isto, é assim. Posso responder a todas, mesmo que tenha de chamá-lo, está tudo bem.”</p> <p>“Dificuldades línguas, com certeza, porque eu não tive oportunidade, se calhar escolhia francês, que já foi uma disciplina que eu tive. Eu tive que escolher alemão. Eu tive alemão nos 2</p>
--	--	---

		<p>cursos e sei algumas palavras, mas é claro, não tenho a boa comunicação. Ahhhh, inglês na altura do COVID muito difícil porque os testes online, ahhhh, o tempo a correr e prontos, eu nunca deixei que a dislexia me parasse, então nunca pedi testes diferentes. Foram sempre iguais aos dos meus colegas e eu lembro me uma altura.”</p> <p>“Estou a lutar pelos sonhos, tenho dificuldades, é claro, ahhhh, sempre tive testes iguais, nunca tive testes diferentes. A única coisa que pedi era mais tempo, porque como nós sabemos é muito difícil às vezes as nossas dificuldades, e a minha é distrair-me muito depressa, então pedia sempre mais tempo para conseguir fazer os testes. Nada de prai além.”</p> <p>[Tempo] “Davam, davam sim, às vezes as pessoas até ficavam admirados com acabava mais cedo e depois eu já tinha que explicar ali, e com o tempo era só uma precaução, então avisava logo queria mais tempo. Conforme o teste, conforme a dificuldade, era sempre diferente.”</p> <p>“...procuramos sempre soluções, não há uma certa que que possa dizer que resultou.”</p> <p>[Pensar em abandonar os estudos] “Durante o covid, ali durante o covid, pensei, mas depois eu pensei que já tinha um ano investido nisto. Já ia no ano e meio, depois pensei assim, já passou do ano e meio, já está no segundo semestre. Mas depois passou, a gente, a gente nunca diz que coiso, gente pensa, a gente pensa, mas depois pensamos, fogo, já conquistei tanto até aqui, só mais 3 ou 4 dias, isto passa, só mais um bocadinho. É aquele momento de raiva que o nosso cérebro fez, o blecaute total. Eu tinha esses momentos sim.”</p>
--	--	---

			<p>“Quando eu estava cansada que olhava para o computador e pensava, o que é que eu tenho que escrever? Eu já não consigo escrever mais nada, e no dia a seguir, quando ia ler, perguntava-me, o que é que eu tinha na cabeça quando eu escrevi aquilo, porque muitas das vezes nem eu, acho que já nem o meu computador percebeu qual ortografia certa.”</p> <p>“O cansaço extremo, no cansaço extremo às vezes eu dizia assim, vou desistir. E depois a minha mãe dizia assim, estás parva. Já está no segundo ano.”</p> <p>“Vou desistir estou farta disto, e depois a minha mãe assim estás parva outra vez, vai descansar, vai dormir, amanhã pela fresquinha é que pensas. É aquele momento em que o cansaço já é mais do que o nosso raciocínio em si, mas nunca os fiz.”</p>
3. Conceito e experiências de sucesso	3.1. Conceito de sucesso	O que significa ser bem-sucedido na universidade para a pessoa entrevistada.	<p>“Ter sucesso. Eu acho que para mim é acabar. Não, não interessa a média, a média é um número e nós somos tratados como números a vida inteira. A realidade é essa.”</p> <p>“Nós temos é que nos satisfazer a nós, vamos dizer assim. Aqui. Acho que aqui é, pode ser um número para aquela pessoa, mas vou ser o número, mas pelo menos faço o que tenho a fazer aqui. É muito difícil, mesmo entre colegas e tudo mais.”</p>
	3.2. Sucesso universitário	Se a pessoa considera que foi bem sucedida na Universidade.	<p>“Eu acho que sou bem-sucedida, pelo menos eu acabei. Eu sempre fui muito apegada às notas.”</p> <p>“... eu aprendi desde pequena, que se eu me aprendesse às notas eu não ia conseguir chegar lá. Porque eu não tenho 100% de atenção nas aulas. Eu tenho 100% de certeza disso. A minha teoria foi sempre faça o que fizer, pelo menos que passe. Se tiver que ir exame, vou exame. Se tiver que ir a recurso, vou a recurso, a intenção foi</p>

			<p>sempre chegar ao ponto de passar.”</p> <p>“Principalmente em animação, que eu dou-me tanto com adultos como com crianças. Eu posso ser muito boa em nível teórico, mas e o criativo e é onde está essa parte, e o bom de deus é porque eu vou muito para a criatividade e então estou num trabalho, neste momento, em que a Universidade ajudou nessa área e, temos tido trabalhos criativos que eu era ótima e tínhamos teóricos que eu fazia ali com muito esforço. Mas foi sempre assim. É sempre uma corrida entre os dois.”</p>
	3.3. Sucesso atual	<p>Se a pessoa considera que a sua situação atual (trabalho, estágio, pós-graduação...) é um sucesso.</p>	<p>“Definitivamente um sucesso, pelo menos por agora. Estou a trabalhar na área que gosto, de juntar duas grandes paixões, turismo e animação, mas também tem aquele momento agri-doce quando tenho de fazer a parte teórica do trabalho, os emails, por caso tenho colegas fantásticas. A minha chefe sabe que tenho dislexia eu disse logo, acho que é importante bom desmitificar isto um pouco tanto na universidade como no trabalho.”</p> <p>“Eu vi uma página de dislexia no Instagram e eles tinham lá uma parte em que falavam muito das softskills mas as hardskills também são necessárias, as minhas hardskills são muito baixas, mas as minhas softskills são fantásticas e então aqui na animação, na parte coração, inventar coisas que vou fazer com as crianças, pinturas faciais sou muito boa, mas agora nos emails que tenho que escrever para os meus colegas.”</p> <p>“Eu lembro que o 1º mail que tive de escrever eu lembro que a minha colega de gabinete que é quem se relaciona com os clientes, foi super querida ficamos amigas, e ela disse “agora tens de escrever mail a informar que estás contactável. E eu, e pá não acredito. Eu disse “Ana tem que ser mesmo hoje” e ela disse sim,</p>

			<p>tens que dizer que estás contactável. Mas depois disse assim, mas se quiseres podes enviar para mim que eu corrijo. E salvou-me, deu uma ajuda ali nos erros informal, mas tive colegas que eu falo muito e sabem que eu tenho me deram sites online que corrigem ortográficos.”</p> <p>“Estou super contente, tenho um ano para estar lá. Foi ótimo, sair do estágio e voltar para o sítio do estágio, onde já conheço muitas pessoas.”</p>
	3.4. Experiências de sucesso Universitário	Exemplos de experiências bem-sucedidas na Universidade.	<p>“E quando terminei o primeiro curso (Tesp) e me deixaram entrar no segundo.”</p> <p>“Ah, quando nós temos disciplinas de que gostamos muito, eu lembro de uma disciplina de Desenvolvimento de experiências turísticas. Eu nesta aula com o professor respondia tantas vezes às perguntas que às tantas ele disse “Ó senhora Bruna você tem cartão amarelo, não pode falar mais durante 5 minutos” e eu a querer responde. E eu procurava a matéria no caderno e dizia à minha colega do lado, porque dava-me ansiedade, lembro bem desta.”</p> <p>“Fazer os trabalhos na universidade e dizer a elas “expira, respira e não pira” porque há momentos que dá a loucura e depois a parte do convívio com os colegas.”</p>
	3.5. Histórias de sucesso atuais	Exemplos de experiências bem-sucedidas na Universidade.	
4. Fatores pessoais de sucesso	4.1. Autoconceito / Autoconhecimento	Autodefinição. Tem consciência da sua deficiência e procuram estratégias para serem protagonistas, empoderamento. Autoestima.	<p>“Definitivamente um pouco criativa. Muito má a línguas. Muito má, (...) tento levar tudo para a brincadeira.”</p> <p>“O momento sério, há momentos sérios, mas estamos, estamos a precisar um bocado de alegria, de diferença agora, neste momento, depois de COVID e grande guerra, estamos a precisar aqui um pouco. Eu gosto muito de ver assim um pouco brincalhona.”</p>

		<p>“Porque a pesar de, né, da dislexia limitar-nos muito a parte da escrita e da leitura. É engraçado que nós na parte de informática, nós pelo menos eu sinto isso. Na parte de informática sou ótima tudo o que é o words, excel, PowerPoints (...)”</p> <p>“Um bocadinho de loucura e teimosia, teimosia de certeza.”</p> <p>“Eu sou muito teimosa, então quando eu meto na, quando meto na cabeça que eu vou conseguir, eu vou conseguir. Mesmo que eu não saiba fazer o pino, se eu tiver que fazer o pino que não faço mal, mas faço.”</p> <p>“Eu acho que é persistência. De (...) aqui é muito sobre o tamanho, o Background de história duma pessoa. Eu sempre tive que ter muita força e muita persistência e, acho que isso é uma das maiores ajudas, porque senão nós não, vi muita gente a desistir da universidade por palavras que professores disseram malditas que dão a entender outras coisas. E eu acho que levar aqui o isto aqui também no ânimo da brinca, se não.”</p> <p>“Porque nós felizmente temos um problema de aprendizagem ligeiro porque podemos fazer o nosso dia a dia. E então ai comecei a desmistificar o que era isto, é claro que é sempre difícil, porque temos aquelas alturas do bullying, é muito difícil, porque temos sempre alguém que vai tentar gozar com a nossa deficiência ou déficit de atenção, e eu nunca deixei que isso me definisse.”</p> <p>“Sou muito brincalhona ninguém sabe se o que estou a fazer a verdade se estou a errar porque errei, então tentei de ser uma maneira de ser brincalhona, porque no início quando não era, eu sofria mais, por pensar estou doente, do nariz, disse bem a palavra mas a pessoa percebeu mal e então ela achou, na maneira dela, que devia chamar-me burra.”</p>
--	--	--

		<p>“Havia pessoas que gostavam de gozar com esta brincadeira e eu comecei a dar para trás porque se eu continuasse com aquela de eu tenho um problema, isto é um problema, as pessoas não se vão habituar, não, nós temos é que educar as pessoas.”</p> <p>“Se eu te respeito nas tuas limitações e no que consegues a fazer, tu tens de respeitar as minhas. Sempre cortei com aquelas pessoas que acham que isto da dislexia é uma burrice, que, na verdade, não têm a noção de quão difíceis os nossos dias são. Nós precisávamos de um botão para desligar completamente, porque mesmo nós querendo desligar não conseguimos desligar 100%.”</p> <p>“Tinha na altura a universidade, dou catequese, faço voluntariado numa associação, e então eu estava sempre a 220. E então o que eu faço é ensinar, eu começo com os que estão ao pé de mim, principalmente com os miúdos da catequese, eles estão todos no 1º ano, e eu já sei o que eles sentem quando alguém diz e então é sempre aquela linha de educar as pessoas.”</p> <p>“Se a pessoa quiser ficar comigo, na minha vida a pessoa pode brincar, mas vai ter de saber os meus limites senão bye-bye e tudo o vento levou. Não dá porque se não me respeitam é um pouco triste porque eu respeito o limite da pessoa, mas não respeitam o meu.”</p> <p>“E eu tenho muita gente, que agora este assunto, a dislexia, já é muito falado, e há pessoas que me pedem ajuda porque o primo tem e precisam de ajuda. Ainda outro dia uma colega minha do trabalho pediu ajuda para uma amiga com dislexia que estava a tirar a carta. E eu disse-lhe que não há maneira certa de tirar a carta, é tentativa e erro, ela tem é de meter na cabeça que tem de arranjar maneiras, aquilo é uma limitação é, mas toda a gente</p>
--	--	--

			<p>consegue. É uma questão psicológica, se nós nos limitarmos ali um pouco, nós não passamos dali.”</p>
	<p>4.2. Deficiência</p>	<p>Como a deficiência influencia a escolha dos estudos e da universidade; se a deficiência influenciou a permanência e a conclusão dos estudos; mudança na percepção da deficiência no estágio pré-universitário, durante o estágio universitário e após a graduação; forças adquiridas através da deficiência; aceitação/adaptação da deficiência.</p>	<p>[Percepção] “Foi mudando porque nós vamos aprendendo mecanismos de mudar isto, o desligar, o fazer um fim de semana sem computador, e dizer logo ao grupo não vou estar disponível.”</p> <p>“Qualquer situação que nos acontece na vida mudamos sempre, para bem ou para mal. Vai de nós querer mudar com essa situação. Há, pessoas que são a vítima, e eu sempre lutei contra isso. Eu quero o mesmo que eles, tenho as mesmas capacidades, peço tempo a mais.”</p> <p>[Influencia da sua permanência na universidade e a conclusão dos seus estudos] “Um pouco sim, um pouco não, é sempre aquele agridoce porque influenciou muito aquela parte do cansaço dos estudos e depois para quem é competitivo nas notas. No meu caso não, no meu caso o cansaço, o cansaço venceu-me, muito.”</p> <p>“Se eu trabalho para receber dinheiro e conseguir comprar as nossas coisas então também tens de ter um trabalho. A teoria foi isto, em pequenas coisas aprender lições da vida desde pequenina.”</p> <p>[A sua deficiência foi um fator que pesou na escolha dos seus estudos] “Línguas com certeza, o inglês eu já habituei a ele. Agora o alemão e francês, estamos aqui numa relação de amor, ódio.”</p> <p>“Sempre me disseram força, segue para turismo, porque todos os professores perguntam se a gente quer seguir licenciatura, e dizia que sim, sempre, turismo. E eles, acho que fazes bem, acho que fazer bem, mas esquecem-se de informar que é, se acabarmos o estádio mais tarde,</p>

			<p>passamos a nossa fase de entrada na licenciatura. Foi o que me aconteceu.”</p> <p>“Andei por serviços acadêmicos... ahhhh... Bom, eu até cheguei a mandar depois, entretanto, tanto, tanto um... um e-mail ao reitor com uma carta a explicar toda a situação que foi o que me disseram para fazer, e o reitor então disse que se eu conseguisse que poderia entrar depois da terceira fase, se sobrassem vagas. Prontos, e então foi o meu caso. Entrei já a meio de um semestre, com 2 meses para acabar. A minha sorte foi que eu tive equivalências e então muitas disciplinas foram fáceis, não é assim muito difícil.”</p>
	<p>4.3. Autodeterminação</p>	<p>Estabelecer metas, planejar ano a ano, persistência e perseverança, capacidade de decidir por si próprio, tomar decisões que ajudem a crescer como pessoa.</p>	<p>“(...) a minha família sempre me apoiou, mesmo muitos primos às vezes que estão fora (...)”</p> <p>“(...) a família dar um apoio, às vezes a perguntar, então como é que vai a universidade, e já acabaste, e está quase, e boa, conseguiste mais 1 ano. Porque acho que a família sempre a incentivar mesmo aquela direta ou mais longe.”</p> <p>“(...) a família sempre foi aquele incentivo, às vezes também quando estou em casa e digo à minha mãe dizia a minha mãe na altura vou desistir, e ela assim, vai dormir que o teu mal é sono. Acho que aí também tem, porque às vezes nós chegamos cansados, não queremos fazer nada, e chego a casa tenho o conforto da mãe ter feito a comida, a avó ter feito a comida, ter alguém aqui para ajudar. Porque tenho esse apoio, vai ser, dependendo do dia, é sempre um bocadinho mais do que o outro, uma parte diferente, mas às vezes os colegas, outras vezes os amigos de fora, outras vezes os professores.”</p> <p>Termino dos estudos □ “(...) só mesmo a parte da senhora dos horários, podia fazer os horários</p>

			um bocadinho melhores. Muitas vezes eu ficava com dias a meios, ou so á uma hora e meia à escola e ninguém tinha vontade de ir uma hora e meia à universidade. Mas de resto, acho que é sempre a junção de todos.”
	4.4. Autonomia	Autonomia, independência – Quando diz explicitamente que é independente e autónoma.	
	4.5. Autoeficácia	Proatividade para pedir apoio; estratégias de enfrentamento; estratégias para solicitar apoio a pessoas com deficiência; acreditam nas suas capacidades; confiança para alcançar os seus objetivos.	<p>“(…) eu às vezes muitas vezes via posts, sabias que não sei quantos também tem dislexia, mesmo pensar assim, posso, olha um famoso que tem dislexia, eu eu fiquei su, eu por acaso tive uma página que fala sobre dislexia e eu lembro-me logo no início, eu pensava que era um problema e uma das pessoas disse, isso não é problema nenhum, olha que até está Tom Cruise tem dislexia.”</p> <p>“No outro dia, por exemplo, apareceu-me com Orlando Bloom também, um ator, acho eu, ou música, o que é que é, que também tem dislexia.”</p> <p>“Devia pensar assim, como é que, estamos aquele apoio de como é que uma pessoa que tem que decorar textos e muito texto até que pôr mais as emoções ali no meio, consegue decorar aquilo tudo e consegue fazer o trabalho que (...)”</p> <p>“Então às vezes destas partilhas nós vamos procurando site e sítios que nos ajudam a compreender o que nós temos, as nossas dificuldades, como superá-las, podemos ouvir o que é que a outra pessoa fez, que pode ser que nos, ajude porque têm gosto em música, podem gostar os dois de música, um punha música o ou outro pode experimentar e podem tirar aqui um bocadinho de dúvidas.”</p> <p>“Porque às vezes, muitas vezes fomos ali à psicóloga, ela disse</p>

			que tinha se, e é poucos os casos que são seguidos, porque muitas das vezes é psicóloga de fora, os pais não têm possibilidades. A gente sabe que também é caro uma psicóloga por fora.”
	4.6. Resiliência	Capacidade de superar dificuldades e crescer – Quando o diz explicitamente.	<p>“Acho que já fui mais. Agora sou mente aberta. Acho que também tive aquela experiência com a multideficiência e eu abri muito, ali no início posso ser pouco resiliente, mas quando entro, entro de cabeça...”</p> <p>“Eu sei o que tenho, assumo o que tenho sou muito direta. Se calhar o que eu precisava na minha altura estou a fazer agora com as crianças que tem, que precisam de mais tempo para pensar, e que eu posso fazer melhor depois de mais tempo para pensar do que o que disse logo eu sim. Temos de ensinar os miúdos pequenos, de contar porque faz bem ouvir porque conhece alguém.”</p> <p>“Já aconteceu alguém os filhos ter e dizerem ele não faz isto e e isto e eu, mas olhe vá a uma psicóloga pode ser só falta de atenção, pode ser dislexia. Parece-me o mesmo que eu tenho, mas pode não ser. Como tenho alunos com défice de atenção. E eles têm aqui uma adulta que tem dislexia que já estudou na universidade, que já estudou tudo, ajuda aqui um pouco, às vezes os pais a educarem. Então esta resistência aqui não, já é uma coisa que eu tenho menos a falar abertamente.”</p>
5. Situação atual e área profissional	5.1. Situação atual	O que a pessoa faz hoje	
	5.2. Diploma universitário e situação atual	Influência do grau universitário na sua situação atual (trabalho, estágios, estudos em curso, etc.).	<p>“Eu acho que não.”</p> <p>“Na área da animação comunitária tenho um diploma que me ajuda a ficar na área, aí sim. Mas não o ser um diploma, na animação temos de ser criativos, tenho uma rapariga que vai fazer o estágio comigo e ela perguntou-me “o que é que fazes todos os dias” e eu respondo-lhe, “olha eu reinvento-me todos os dias”.</p>

			<p>Porque há dias que tenho passeios, há outros que tenho uma aula em espanhol, perceberam tudo... falo inglês e os ingleses acham que eu falo muito bem, e eu não acho. E depois é uma parte de reinventar e fazer algo de novo.”</p> <p>“Aqui o diploma não ajuda muito, é muito teórico, tenho que procurar online atividades para fazer com as crianças. É muita criatividade, nós somos muito criativos o que nos falta nas hardskills mas somos muito boas nas softskills. O que é ótimo porque estou sempre contente, estou sempre com um sorriso na cara.”</p>
	5.3. Dificuldades laborais	As dificuldades laborais encontradas.	
6. Fatores externos Sucesso	6.1. Família	Como a família influencia a permanência e o sucesso na universidade.	<p>“Então isto é tipo sempre um processo de aprendizagem também para eles e é muito difícil porque às vezes nem eles entendia, nem eles entendem o que é que às vezes digam o que é que eu escrevo E isso é super engraçado que nós agora rimos um pouco com a situação, né, porque já vamos nisto de ânimos leves, mas principalmente a minha família que foi aprendendo a lidar com isto comigo.”</p> <p>“Eu, pronto, eu tive uma altura muito difícil no online. Aqui, porque é aquele momento em que nós temos que decidir o que é que queremos ser. Prontos, estive o dilema quando passei do secundário para a universidade que a minha mãe aí é que disse que era melhor estudar no Algarve do que para cima por causa do dinheiro e também porque eu não sou uma pessoa que socialize muito.”</p> <p>“(…) às vezes com o pessoal da minha idade principalmente, eu não sou muito de sair. Eu sou péssima para sair para me tirarem de casa é para esquecer a menos que digam assim, olha, vamos ali a um bar ou vamos ao cinema, aí eu vou, mas eu sou muito difícil de socializar.”</p>

		<p>“O pessoal da minha idade quer discotecas, sair à noite, bebidas e essa não é de todo o tipo de vida que eu tenho ou que gosto de ter, eu acho que vou à discoteca uma vez por ano e se for a segunda, já já está a abusar.”</p> <p>“Mas sim, de resto, sempre às vezes eu dizia assim à minha mãe, estou farta disto, quero desistir, e ela dizia, não penses nisso. No primeiro ano, ela dizia, já passaste o primeiro semestre é só mais um, depois era já estás no segundo ano, agora vai estagiar.”</p> <p>“Estás cansada, vai-te deitar, dorme. Mas era o que ela me dizia e lá eu dormir, e eu dizia assim, não, mas tenho que fazer o trabalho e não sei quê. E ela às vezes percebia onde quando eu precisava por o travão, porque às vezes não percebemos e vamos sempre naquela tem que fazer, tem que fazer, tem que fazer e ela às vezes percebia antes de mim, onde eu tinha que pôr travão e ela dizia, Bruna pára ou vai ver uma série ou ouve música ou anda ajudar a mãe aqui alguma coisa, então ela também, quando vi que eu estava muito cansada ou preciso de uma paragem, ela mesmo diz aos meus porque como eu não quero sair, quero despachar as coisas.”</p> <p>“Ela diz, vamos fazer alguma coisa, então teve aqui sempre um apoio, não na parte pronto escritas e de leitura, mas sempre na nas paragens, que acho que também foi importante ali nas paragens, de olha este fim de semana vamos para a ilha, então dizia logo ao grupo, não tenho Internet, pois não consigo fazer nada. Olha, desculpem. E eles assim, ok, na boa, vai, descansa. Então até sempre foi aqui quando ia para a ilha com eles, para porque eles viam que eu precisava de fazer aqui uma pausa, não é, os meus colegas também sabiam que eu precisava de fazer uma pausa, e então eu dizia assim, olha, não tenho net,</p>
--	--	--

			<p>mas precisava muito, muito, muito de mim, liguem e então era raro quando eles me ligavam, ligavam quando não conseguiam mesmo.”</p> <p>“Quando procurei estágios também elas me incentivaram porque vimos que ia ser uma coisa muito difícil. Porque às vezes não temos estágios no nossa cidade. Na altura eu consegui o estágio em Tavira e ela apoiou-me sempre. Fiquei lá mesmo a dormir devido a não ter carro e ser de fora da cidade não havia maneira de ir para o hotel e então. Mas sempre me apoiaram aqui do força, tu consegues. Às vezes diziam que eu estava assim um bocadinho louca para repensar.”</p> <p>“Porque aí está neste estado também é muito difícil. Ia às vezes precisa muita concentração e ali é diferente, porque elas, a minha tia, tinha estudado, não é, sabia a dificuldade que era, mas cada curso tem sua dificuldade. A gente pensa, ai é turismo é mais confuso, às vezes não, até difícil um pouco mais, porque temos muitas estatísticas, muitos termos e às vezes estudava, estudava, estudava, chegava lá e dizia assim, o teste correu tão mal e elas assim, não vais ver que site bem, depois às vezes saía bem, outras vezes não, mas prontos, então eles andavam sempre aqui.”</p> <p>“Se eles não me tivessem apoiado, se calhar. Não sei, porque nós somos muito de apoiar uns aos outros, se não tivessem para ai, acho que era um pouco pela casmurrice que passava, também tem essa parte de ser casmurra e só porque sim tenho que passar.”</p>
	6.2. Companheiro	Como o companheiro influencia a permanência e o sucesso na universidade.	
	6.3. Amigos	Como as amizades (externas à universidade) influenciam a permanência e o sucesso na universidade.	“Eu, amigos, eu digo, tenho muito poucos. Externos na altura e que ainda hoje somos amigos, tenho muitos poucos e às vezes, nós somos aqueles amigos meio

		<p>que ausente. Estamos cá, mas não estamos cá, então nós mandamos mensagens uns para os outros.”</p> <p>“Na altura lembro que tinha um e estávamos os dois na universidade ao mesmo tempo, tínhamos saído profissional, cursos completamente direito, diferentes. (...) quando nos encontrávamos, combinávamos jantares, e tudo o mais assim para distrair. A meio que nos apoiámos um pouco, porque conseguimos perceber o que um e outro passava, porque estávamos na universidade no mesmo ano, não é, mas em cursos diferentes.”</p> <p>“Não combinávamos muito jantares. Às vezes, só um café mesmo na universidade à hora do almoço, combinávamos à hora de almoço para fazer aqui um corte.”</p> <p>“E o resto dos meus amigos, pronto era tudo mais de fora, eles todos diziam, olha que fixe depois para a universidade, vai em frente, então sempre me aqueles, pelo menos que eram mais chegados ou que são mais chegados, sempre deram assim força para acabar a universidade, e pronto.”</p> <p>“(...) amigos, que fiz na catequese, que fiz durante o 12º, amigos, pronto já acabaram universidade e sempre disseram, ai força também está quase, o está quase que nunca estava quase, que eu acho engraçado, ela está quase, e ele, está, está, está quase.”</p> <p>“(...) convidavam para sair, porque acho que se não fossem eles, eu muitas vezes ficava em casa só a fazer coisas.”</p> <p>“Na universidade ela entrou um pouco mais cedo do que eu, mas foi com ela quase que eu fiz os trabalhos todos da universidade, então ela já sabia a minha dificuldade e todos os meus colegas que faziam os trabalhos comigo sabiam dessa dificuldade. Então</p>
--	--	---

		<p>nós sempre tivemos um ótimo, tive sempre um ótimo grupo que me suportou, porque nós fazíamos muito, um faz isto, outro faz aquilo, era super engraçado, nós dividimos o trabalho, e eu dizia assim, eu não me importo de fazer a programação disto tudo, eu era tipo a chefe. Eles gostavam que eu mandasse porque ele deixava-me sempre as decisões para mim. Eles podiam formar o grupo, mas eu é que ficava sempre a decidir, então era, olha temos x tópicos, temos de dividir por todos e a dizer assim, olha, não me importo compilar o word junto e corrigir a primeira vez, então eles eram super fixe, que é assim, ai não se tu fazes o word e vais fazer isto, então ficas com um tópico a menos, porque às vezes acabávamos por ser tópicos ímpar e nós somos um grupo par, não é, ou os tópicos para a gente um grupo ímpar, então ficava assim, muito alguém sobrava sempre um tópico para para alguém alguma pessoa ficar sem com tópicos a menos, até eles, já eram engraçados, que eles carregavam se com 3 ou 4 tópicos e às vezes deixavam com um tópico a menos, mas eu dizia sempre, mas atenção, se usarem de ajuda eu ajudo e então eu ficava sempre aqui com o a parte mais informática.”</p> <p>“(…) Às vezes íamos sair e não falava muito no assunto, mas também era bom, porque não não falando do assunto não, não, não recordava ali que aquele stress tem que voltar para casa para fazer isto, então eles eram bons, que o mudavam muito o emocional do stress para o emocional de de brincadeira, de alegria. Era bom, porque às vezes eu tinha semanas muito stressantes e sabia que, por exemplo, já não estava com um a 3 meses ou há 4 meses, porque isto também, pois mete universidade, trabalhos deles, a vida pessoal fora e eu também sou mulher que estou sempre nos 220 a fazer alguma coisa e então era era engraçado porque nós combinávamos ou</p>
--	--	--

			<p>um café, ou um jantar, então estava aqui sempre para sair, ter aquele momento só nosso a conviver, perguntar como é que está, como é que estava, lembrar o a altura que fazemos asneiras juntos e fazer aqui uma pausa na na parte dos estudos prontos.”</p> <p>“Eu acho que não (...) acompanharam-me até agora e às vezes, e eles também incentivavam muito quando fui para a universidade, muito deles incentivaram. E eles às vezes, diziam assim, ai mas tem calma e estavam aqui alguns conceitos porque eles já tinham passado pelo mesmo, então é bom, porque quando temos, só passa pelo mesmo que estamos a passar.”</p> <p>“E tenho um deles, porque é mais velhinho, já é perto da idade da minha mãe. Ele tem uma agência de viagens. Então achei engraçado que ele dava-me conselhos mesmo, aqui na área do turismo. Dizia assim, ai mas tem tentação lê mesmo os antigos que os professores dão e começa a pesquisar, e começa a ver revistas, notícias, pronto, ele dava-me aqui aquele. Estudar mas não estudar, era informação que ai-se recolhendo por fora, e às vezes me mostravam qualquer coisa que tinha acontecido. Então tínhamos aqui aquela ligação de ótima que aprendi aqui alguma coisa, mas sem estar a estudar, não é, aquele estudar forçado.”</p>
	<p>6.4. Universidade – Gabinete da deficiência</p>	<p>Se foram utilizados serviços de apoio. Tipo de adaptações curriculares realizadas e tipos de apoio.</p>	<p>“Sem ser para pedir estatuto, pois não, não”</p> <p>“Porque muitos dos professores, eu acho que houve uma altura que eu tive quase para fazer, mas eu não fiz porque eu repensei se seria mais fácil chatear-me com todos os professores do que me chatearam com a universidade toda.”</p> <p>“Porque os nossos professores mudam de semestre para semestre e a tristeza é que eles recebem</p>

			<p>tantos e-mails que eles não estão ao trabalho de ler.”</p> <p>“E então cheguei a uma altura na vida, que é mais fácil assumir que tenho, que sou assim, do que ter que estar a chatear com o mundo inteiro, tendo chateado só com uma pessoa.”</p> <p>“Eu tinha professoras que chegava sim, olhe, na altura do teste eu passava o semestre todo. Chegava ao teste e estava assim, olhe, você deve ter recebido um e-mail, com o meu nome, a dizer que eu tenho dislexia, só que é tempo extra na prova, à está bem, pronto.”</p> <p>“Porque às vezes a luta, porque eu tive uma luta com professora. Nessa altura eu, eu recorri ao nunca recorro logo ao último grau. O meu primeiro grau é o professor do curso pois. E eu no meu primeiro curso, eu tive que recorrer a um professor do curso e a professora percebeu, quando o professor do curso foi falar com ela. Prontos, então ilustra, os exercícios já não eram contados para minha avaliação. Mas, eu acho que ficou mais fácil falar com cada professor, porque às vezes mesmo nós recorrermos, aí eles reenviam o e-mail e se calhar nem, nem explicam que é. E falando com os professores, eles conseguem perceber se calhar melhor o que é esta dificuldade na realidade. Nunca o cheguei a fazer, julgo vezes que tive vontade, porque os professores às vezes faziam-se assim meio esquecidos, mas de resto nunca cheguei a fazer, só mesmo para pedir o estatuto.”</p>
	<p>6.5. Universidade – Programas de apoio ao estudante</p>	<p>Outros programas e recursos oferecidos pela universidade estão incluídos (aqueles incluídos em serviços ou escritórios para pessoas com deficiência são excluídos). Por exemplo: dias de boas-vindas, delegação estudantil, atividades culturais, atividades</p>	

		desportivas, consultório de psicologia, orientação, etc.	
	6.6. Pessoal Administrativo e de Serviços	Pessoal administrativo e de serviços.	<p>“(…) quando me ligaram a dizer se eu podia fazer a inscrição porque eu tinha passado 2 ou 3 dias, não tinha me inscrito para o primeiro curso. Eu expliquei, olha, expliquei ao diretor passa se isto e isto, eu tenho dislexia, estou à espera do meu processo da escola. (…) e então aí eu disse, olhe, estou à espera do meu processo porque estou à espera que psicóloga assine. “</p> <p>“Fui a serviços sociais perguntar por que disseram que. Não. Eu fui aos serviços académicos, serviços académicos, mandaram-me ao serviço social. Fui aos serviços sociais e eles depois disseram-me que a tal senhora taria, fiquei à espera. Entretanto, a senhora estava atrasada e acho que nesse dia estava muito atrasada. Não conseguia vir, então disseram-me para deixar o número e o nome do aluno, número de alunos, número de telefone, queria me contactar. Contactaram, depois que aquilo não estava, mas para voltar para os serviços sociais, porque lá tinha o número dos psicólogos, que os psicólogos faziam os testes.”</p> <p>“Isto foi uma loucura. Isto foi assim, foi, foi ligar para os psicólogos a dizer que queria uma consulta e quando cheguei lá os psicólogos não faziam os testes, prontos. Depois volta a ligar para a senhora tinha me ligada, não, na altura, até os psicólogos disseram que iam falar. Isto devia ser uma desinformação, com certeza, não é, porque se manda uma pessoa que está ali e depois não sabem, que iam falar para ver se, que eu até tinha levado na altura o meu impresso, o meu, a minha avaliação da última avaliação que eu tinha feito nesse ano, e eles, à não se preocupe, nós realmente não fazemos isto aqui. Eu expliquei que tinha entrado tarde, que mas que precisava daquilo, porque estava a época das frequências e é necessário para mim, pô, é só por</p>

		<p>uma questão de tempo, não é mais nada, mas é uma questão de tempo. Ai nós vamos tratar, vamos ver se, então lá falaram ali com com alguém e deram-me estatuto provisório, pois lá tive eu que ir à procura de uma psicóloga fora da universidade. Encontrei aqui em olhão, na clínica do Ria, encontrei uma que fazia, marquei, mas só consegui fazer. Eu entrei em Outubro, Novembro, só consegui lá para Dezembro porque é um sítio que está sempre cheio. (...) E foi aqui esta correria toda na universidade. Depois desse dia, vim 2 vezes, se eu não estou errada, vim a primeira vez. Fiz uma avaliação. Ela disse que não tinha o resto do material com ela, que o resto não conseguia fazer. Pedi-me para vir uma segunda vez. Eu vi uma segunda vez, ela passou-me um outro site, vamos assim dizer, chamar, outro atestado. Voltei submeter outro atestado, lá me deram um estatuto mesmo fixo. Mas foi aqui uma correria.”</p> <p>“(...) acabei por procurar os meios fora, não é, pedir ajuda aos meus amigos no corrigir, a minha família também para ver quando estava cansada de fazer ali uma ajuda de sair de casa. Às vezes estava mesmo cansada, precisava de sair de casa e dizia à minha mãe, mãe vamos à Fusetta, à praia, ou vamos aqui ou vamos ali, foi mesmo por aqui, nunca procura, realmente não, não cheguei a procurar, pelo, só pelo mesmo cansaço, às vezes desta desinformação, do anda para a direita e depois vai para a esquerda e volta para a direita e volta para a esquerda, porque chega um momento que parece que estão a brincar com uma situação.”</p> <p>“Eu diria que para ele pode não ser um grave, mas para nós é grave. Em alguns casos as pessoas têm umas situações mais graves do que nós, não é, é difícil.”</p> <p>“Eu acho que quem dá o apoio devia ter mais atenção à</p>
--	--	--

		<p>desinformação. Acho que há muita desinformação.”</p> <p>“Porque qualquer coisa vão aos serviços acadêmicos, nos serviços acadêmicos, têm para tudo, menos para isto, vá para os serviços sociais, é para terem alguém, terem alguma pessoa que saiba do assunto, porque quando nós vamos, quando estamos na Universidade é serviços acadêmicos e qualquer coisa é serviços acadêmicos, serviços acadêmicos. E cansa-no aqui um pouco este ping pong por qualquer coisa que a gente tem que ver é serviços acadêmicos, ligamos para os serviços acadêmicos, liga-nos, atende uma pessoa, dessa pessoa passa-nos para outra, essa pessoa não sabe, passa para outra.”</p> <p>“Eu acho que desde que eu ando na universidade, a única vez que eu tive uma pessoa que me atendeu, eu nem sei, eu acho que o rapaz chamava-se Bruno. Dizer, a única vez que eu tive alguém que me atendeu, conseguiu resolver o problema que foi Bruno e uma outra senhora. Eu não sei o nome dela que eu esqueci-me, mas foram as duas pessoas que eu no meu último ano, que eu tive problemas por causa do estágio, que a nota não saía, disto e daquilo que foram espetaculares. Eu liguei para lá, olha isto aconteceu isto, isto, isto a todos os meus colegas. Eu já entreguei, até entreguei na no dia antes. A minha chefe já mandou as avaliações e não saia a minha nota e eu queria saber a minha nota, então ele foi super simpático, olha não sei o que se passa, mas eu vou já tratar disso.</p> <p>E ele em vez de passar para outra pessoa, ele disse, espere que eu vou tratar disso. E ele tratou na hora. Ele ligou e disse-me, olhe deve haver um problema na escola, porque devem estar de férias, aí tá as férias, pois também é lindo e maravilhoso. Desculpa ou é porque não sabem ou é porque é férias, assim, mas realmente o seu nome está aqui no</p>
--	--	---

		<p>sistema, a escola devem estar de férias, e não devem foi. Ele foi muito rápido a resolver ali, achei muito, muito profissional, pediu imensas desculpas, por não conseguir resolver e nem me dizer a nota. Eu disse, é que nem me digam a nota, não quero saber. Peço imensa desculpa, mas é que nem nós temos a sua nota, não posso dizer.”</p> <p>“E a outra foi quando tentei me inscrever na universidade. Por causa dessa história da das férias, é assim, mas eu preciso me inscrever na universidade e quer entrar em isto e não tenho opção, e quero aquilo e não dá e, depois até cheguei. Eu já nem sei se a matrícula vai haver, se vai no início cada vez que faço a matrícula tem que voltar atrás porque a turma não dá, porque isto não dá.</p> <p>E esse mesmo disse assim, eu vou-lhe, eu vou tentar tratar de si e vou lhe enviar para a pessoa que tiver, porque A está de férias, porque B está de férias, Eu acho que estas duas, estas duas pessoas por acaso, sempre que fui foram muito simples. Foram as duas vezes que eu liguei, foram para aí, conseguiram resolver alguns dos meus problemas, mas que precisam de uma pessoa para esta área de ajuda ó com aos alunos com educação especial é preciso porque acho que se tem uma cena centralizada ali, os serviços académicos.</p> <p>Devia estar lá uma pessoa especial, não é, olhe chegou aqui, tirou a senha agora tem que ir para outro lado tirar senha, é porque é assim, chega-se a um lado tira-se senha, chega-se ao outro lado tira-se senha. Estão a precisar de alguém mais centralizado, num lugar mais central.”</p> <p>“Mas a ajuda foi mínima, mas foi muito boa, né? Porque estava difícil de fazer a inscrição, não é porque está tudo de férias e depois mandam-nos e-mails a informar que já não sai dos serviços académicos dar as informações gerais.”</p>
--	--	--

			<p>“São 5 cada unidade das da da escola referente que nós estamos, ligamos para a escola, a escola não nos passa para ninguém, porque a pessoa referente está de férias e esta senhora tentou aqui por caminho, fica minhos enviar-me a alguém para me responder me tirar todas as dúvidas. Consegui então finalizar a matrícula com sucesso, né? Até foi um dos sucessos a ajudar-me a chegar a uma das disciplinas que eu queria, que era opção e na altura nós não conseguíamos inscrever-nos na disciplina e então de tanto, conseguiram abrir a disciplina de segunda vez para inscrevermos mais.”</p>
	<p>6.7. Pessoal docente</p>	<p>Atitude do corpo docente, adaptações curriculares, características de ensino, metodologias, etc.</p>	<p>“Acho que os professores estão a precisar um pouco de formação a esta área. Tentarem descobrir como ajudar. Há professores que são maravilhosos, não sabem o que é, vão à procura e ajudam. Há outros que, a velha guarda não sabe o que é, não quer saber e desenrasca-te.”</p> <p>“Bom eles de forma que vão mandar um e-mail ou algo do género. Nós nunca sabemos como é que eles são informados internamente, eles dizem que serão informados, mas eles percebiam que houve uma altura que eles nem ligavam para isso.”</p> <p>“Muitas das vezes eu acabo por a informar. Chegava perto, do momento do teste ou aquelas disciplinas que às vezes tínhamos aquela avaliações no meio, por exemplo inglês, que tínhamos pequenas fichas no meioaie tive logo que avisar no início, até porque na minha turma já havia um miúdo com caso, não de dislexia, mas infelizmente ele é a nível motor.”</p> <p>“A professora de inglês, por acaso, estava difícil de colocar numa disciplina, porque eu estava na turma do meio, nem podia ir pá, porque era o inglês para os menos avançarmos. Seria meio inglês, meio português e eu</p>

		<p>já apesar das dificuldade já consegui compreender o inglês completamente. Também não podia avançar muito, porque AC já era tudo completamente inglês e ela estava com medo, pronto, não é porque era mesmo uma pessoa inglesa a dar. E então ela, pronto, levou aquele risco de ficarmos com as 2 com os 2.”</p> <p>“Mas, de resto, as outras disciplinas para praticamente na altura do teste, perto do teste, explicava (...) então diziam logo, ou se eu via que a disciplina era muito difícil avisava logo no início.”</p> <p>“As situações, era sempre diferente, era conforme mesmo a disciplina e o professor. Eu pedia apoio ao mais cedo ou mais tarde, que às vezes também a meio do semestre a matéria dificultava-se ali um pouco.”</p> <p>“E eu às vezes pedia ajuda para caso de dúvidas, enviar e-mails fora da hora pronto, dependendo da altura em que estávamos.”</p> <p>“Bom alguns (professores) perguntaram se eu queria o teste diferente. Eu disse logo que não. Muitos perguntaram o que é que eu precisava de ajuda e, portanto, às vezes é só disso. Só preciso de tempo extra no teste, porque sempre fui habituada a fazer os testes iguais aos meus colegas, e sabia que não haveria diferença.”</p> <p>“A metodologia da maneira de ensinar sempre a mesma, os Power points e eles a falar. É claro que uns tinham umas aulas mais participativas, outros menos participativas.”</p> <p>“Não mudou muito, ficaram foi dispostos a ajudar-me fora das tutorias, a ter tutorias extras com eles, e cada vez que tivesse dúvidas, muitas vezes mandar e-mail a pedir ajuda para me tirarem as dúvidas.”</p>
--	--	--

		<p>“Eu nunca nunca fui a aluna que falava mais nas aulas. Sempre sou muita tagarelas, mas muito tímida nas aulas por acaso, só mesmo quando eu tinha apresentar os trabalhos.”</p> <p>“Tive que recorrer uma vez ao diretor do curso. De resto, eu já, de resto, os professores já eram todos novos, eram todos com 40 já anos por aí, por volta das casa dos quarentas quase cinquenta, já conheciam.”</p> <p>“Também tinha uma professora de psicologia, sociologia para nós terms de abordar esses temas. Aliás, a professora concedeu pelo erro que eu tinha dislexia, pediu para refazer o teste. E eu tive que refazer o teste com ela, e ela deu-me bastante tempo, é claro, aqui, pois cada um teve a sua, mas a maior parte foi compreensivo.”</p> <p>“Tentaram perceber um pouco o que é que eu precisava ao nível de ajuda fora das aulas. Mas eu pronto sempre, disse dúvidas e tempo extra nos testes porque é o mais difícil, portanto, numa sala cheia de gente e barulho acontece a todo o momento.”</p> <p>“Acho que não, porque eles até foram bastante bons. Havia uns que às vezes davam um tempinho ainda mais extra. Há uns que diziam, olhe leve o tempo que quiser, porque nós somos regulamentadas àquele tempo da prova, mais uns 30 conforme o tempo da prova. Normalmente 30 minutos.”</p> <p>“Eu tinha professores, disse olhe, se não conseguir nos 30, espere mais um bocadinho e faça.”</p> <p>“A professora, por exemplo, psicologia como o teste era em duas partes, sempre uma parte. Primeiro, a parte informática é uma hora e meia para ter o tempo suficiente e depois a parte escrita, entre hora e meia, tive</p>
--	--	--

			<p>quase 3 horas para fazer um teste, pronto.”</p> <p>“Eles adaptavam muito, às vezes deixavam de dar um bocadinho mais de tempo para além daquele que era necessário. E é bom porque nós distraímos muito depressa e então andava para concentrar, ir com calma, ler com calma, principalmente nas questões múltiplas pronto as questões a gente tem aquela parte horrível, nessa parte, pois tinha professores que às vezes não não descontava, tinha professores, descontava, pois isso também nunca pedi para me mudarem, o sistema.”</p> <p>“Tive foi sim professor que mudaram o sistema online para eu fazer testes e fizeram um teste especial para mim.”</p> <p>“Porque nós temos a tutoria que usamos, para onde eles põem os apoios e fichas para nós fazermos. Para nós enviamos muitos trabalhos por lá.”</p> <p>“No no teste ter livre trânsito entre andar para as páginas, para a frente e para trás e ter um no não ter o tempo contado em cada pergunta, e os meus colegas prontos tiveram esse tempo contado.”</p> <p>“Dois professores também adaptar lhes um bocadinho às necessidades de perguntar o que é que a gente precisava durante aqui esta parte da pandemia, porque é muito diferente e é muito mais chato para nós.”</p>
	<p>6.8. Parceiros/ colegas</p>	<p>Inclusão no grupo de turma, relacionamento com os colegas, apoio académico e sentimento de pertença.</p>	<p>“Sim, maior parte dos meus colegas que faziam trabalho de grupo comigo sabiam da minha dificuldade. Tinha uma outra turma, mas esses não, não, não eram muito presentes também nas aulas, não acabaram por assumir muitos tópicos, mas os que faziam o trabalho comigo, prontos, já avisava logo, né, porque a nível de correção de texto, às vezes era muito difícil, eles sempre me ajudar. Sempre tivemos um acordo muito bom de eu</p>

		<p>fazer a parte de estruturação, um bocadinho correção. Eles havia o resto, não é? E sempre tive assim uns que foram muito fixos. Tive sempre a Sara, por exemplo, que até ficámos bastante amigas (...) fizemos 3 anos juntas, então fiz sempre praticamente trabalhos com ela. A partir do segundo semestre do primeiro ano e acabei fazendo trabalhos com ela o ano inteiro e depois, quando juntava-me acabavam por juntar também a colegas que nós já sabiam a minha metodologia. A gente estava se bem, então eles perguntavam logo se podíamos ficar todos juntos e então acabei muito por fazer com Sara, o João, o André, então estava sempre aqui num grupo já que conhecido na metodologia de trabalho.”</p> <p>“Ela pronto a parte, vai, já tínhamos acordos, os nossos acordos, não é? Ali prontos, foram super bons comigo, porque compreendi, vão quando eu estava mesmo no off isso é muito difícil às vezes porque os nossos limites são muito diferentes.”</p> <p>“E eu na universidade a gente testa os um bocadinho a cada dia e tive alturas em que tive uns que virão com o meu limite estava ali a chegar ao fim e disseram, Bruna descansa. Não te preocupes que a gente faz. Não te preocupes que a gente agora toma conta.”</p> <p>“Eles foram super simpáticos e compreenderam super as ajudas e eu precisava de ajuda e foi bom porque ajudamos uns aos outros, nem cada parte que tínhamos dificuldade e então conseguimos. Acho que foi assim um conjunto. Superação. Unidos.”</p> <p>“Acho que não, porque eles foram muito companheiros e muitas das vezes, às vezes eles é que acabaram por corrigir o meu português, e é chato, isto não num trabalho, porque quando nós estamos sozinhos, não é, a culpa é só nossa se escrevi mal, a culpa é minha e a professora percebe que o tal meu nome ela já sabe.</p>
--	--	--

		<p>Sabe que o erro é meu mas num trabalho de grupo onde estamos mais três ou quatro, é chato onde um erra ou o outro vê e não escreve porque acha que não devia de escrever aquilo, então eu acho que o que nós nos nossos grupos ou pelo menos no meu grupo eu tentei sempre fazer, foi unir-nos. E sempre tentamos ajudar uns aos outros. Porque a gente não pode chegar lá e dizer assim, eu fiz esta parte e não fiz a outra. E se foi x porque a realidade é que estamos a ser sempre avaliados como como equipa, pois sempre houve aquela parte do ai quem trabalhou mais, quem trabalhou menos e depois eles, cada um, dizia uma pessoa. Muitas vezes eles diziam me a mim, eu dizia, não, eu só só orientei aqui. Não, não foi porque fiz a se calhar a estruturação, que é uma parte mais chata do trabalho ou porque ajudei. Fui aqui, vá um bocadinho o chefe que às vezes era um bocadinho, tinha que ser um bocadinho mal e nos prazos. Era o chefe ou era mais responsável que chateava lhes um bocadinho mais, né?”</p> <p>“Mas sem dúvida, com a ajuda de todos, porque às vezes tinha que chatear a eles outras vezes eles a faziam depressa demais e perguntavam, me a mim, estás muito, está muito difícil estruturação, manda me um bocadinho do teu que eu vejo, ou às vezes eu dizia, vejam lá isto porque eu não estou a gostar e eles depois viam não, mas está bom, então foi sempre aqui um trabalho, porque até nós temos um trabalho muito criativo, porque às vezes temos que fazer flyers, temos que fazer itinerários, temos que fazer aqui coisas a pensar nossos futuros trabalhos, não é que é que os nós fazemos, porque nós até temos, temos tudo um pouco, temos direito, marketing, sociologia e então tudo o que era um bocadinho criativo ficava para mim. Mas quando às vezes eu pedia sempre muita opinião, porque o que é escrito que não ia escrito, porque sou</p>
--	--	---

			<p>bem para nós, mas para os outros, pois não.”</p> <p>“Então vamos aqui muito no companheirismo.”</p>
	6.9. Organizações estudantis	Profissionais e entidades externas que ofereçam apoio e adaptações durante o estágio universitário.	<p>“Sim organizei no impacture. Foi feito e pediram ajuda aí, à disciplina de eventos e congressos. Que foi a disciplina que eu tinha tirado, porque pronto, a área que eu gosto, de animação eventos, então eu fiz parte dessa disciplina, então eu ajudei no impacture, ajudei no dia aberto no primeiro no ano em que tive o primeiro curso fiz o dia aberto da Universidade.”</p> <p>“Também fiz, não, prontos um bocadinho da universidade, mas não do Algarve. Que pronto, não foi organização universidade, mas foi ali dentro da nossa universidade, fiz para, ajudei também. Acho que basicamente foi meses, há também fizemos por acaso por causa dessa disciplina de eventos e congressos.”</p> <p>“Acabámos por fazer um evento mais fora, mas a representar a escola, é claro, para falarmos do nosso curso de licenciatura em turismo na Escola Pinheiro e Rosa, ao curso profissional.”</p> <p>[Estas participações foram relevante para completar os seus estudos?] “Sim, porque nós íamos lá, ouvimos coisas muita giras e diferentes e diferenciadas. Lembro-me, por exemplo, de um, no impacture, ir o senhor da Tertúlia, é porque eles são mais do que um e o XXX falar e ver como é que aquilo cresceu, e a ideia principal, e como ficou, porque eles tinham uma ideia totalmente diferente para o edifício com aqueles atualmente estão.”</p> <p>“E também lembro-me do senhor da Delta também acho que é uma empresa muito inovadora aqui na, e portuguesa, não é, inovadora mas portuguesa, que também já está espalhado pelo mundo e acho que lá acabamos por dar umas ideias, às vezes</p>

			<p>para os trabalhos. Eu por acaso, seja um trabalho sobre a Delta, que tinha muita coisa desse, desse aprendizado que o senhor falou lá, então aqui a gente acaba por sempre consolidar um bocadinho e às vezes procurar ideias para outras coisas.”</p> <p>“A tortulia também me ajudou, por exemplo, para uma disciplina de desenvolvimento experiências turísticas. Mas para desenvolver uma experiência turística diferente, inovadora, e com a ideia do Algarve. Então sempre, se calhar na altura não, não é, em que ouvi, mas um semestre à frente ou um mês à frente já me ajudou em qualquer coisa.”</p> <p>“Acho que temos muita oportunidade por acaso na universidade, às vezes participar nestes congressos ali de graça, e nós não vamos, e depois às vezes vamos lá. Isto é muita seca, mas depois de passar um tempo o assunto é mais seca e outro não tanto. Depois, passado um tempo, conseguimos tirar qualquer coisinha de lá.”</p>
7. Tipo de formação	7.1. Formação presencial	Quando o ensino presencial é explicitamente valorizado positiva ou negativamente (Este código pode ser emitido em alguns que estudam na UNED e na universidade presencialmente).	
	7.2. Ensino à distância/em linha	Quando o ensino online ou a distância é valorizada positiva ou negativamente	<p>“Eu posso dizer que houve alturas e ouve online que eu desligava a câmara saía ia dar a volta até à cozinha e voltava porque foi uma descoordenação total de horários. Tínhamos economia, uma disciplina difícil online.”</p> <p>“Eu mal tinha tempo para comer e tinha que pedir à minha avó para me aquecer a comida. eu por acaso fazia muito era sair de uma disciplina e ter ali 10 minutos eu tentava sair do computador e acho que o principal foi pôr o travão, porque nós ficamos tão viciados nisto estar no online e estarmos a fazer 2 coisas ao</p>

		<p>mesmo tempo. Eu houve momentos que eu disse para estou de férias, não faço nada, porque também depois foi aquela parte dos prazos irrealísticos.”</p> <p>“Foi uma altura muito difícil, porque nós entramos, entramos, tivemos o primeiro semestre presencial, entramos, disseram à é uma semana de férias. Não foi uma semana de férias, foi definitivamente tudo online.”</p> <p>“Durante o covid, nós fazemos por lá os testes. Era praticamente um formulário online, aquilo, eles punham as perguntas e andava geral, era de maneiras diferentes a cada um de nós, às vezes, pronto, o que fizeram muitos deles fizeram a mim, foi tiraram o tempo. Nós tínhamos 10 minutos para responder a uma pergunta, eles tiravam uns 10 minutos, tinha tempo para responder a pergunta que eu quisesse, os meus colegas às vezes não conseguiam andar para a frente e para trás e a mim o meu teste deixava andar para a frente e para trás porque é muito difícil às vezes nós respondemos a pergunta e a professora perguntou-me e disse, olha, eu sou sincera e muita das vezes eu deixo eu perguntar do início, vou à (pouco audível) responder e volto para a do início. Então a professora acabou por fazer isso deixar-me mexer à vontade.”</p> <p>“Também fomos mudando a nossa, a nossa metodologia com o tempo, porque a gente vem de um totalmente presencial para um totalmente online, para um meio termo.</p> <p>Então, foi sempre aqui muito ou reuníamos pessoalmente, pois quando eu estava pessoalmente íamos online. Quando eu estava online, tínhamos sempre arranjos maneira de ter tudo partilhado entre uns e os outros. O OneDrive sempre o WhatsApp, WhatsApp aqui também foi o principal, se conseguimos estar em contato.”</p>
--	--	--

<p>8. Recomendações e conclusões</p>	<p>8.1. Recomendações à universidade</p>	<p>Dicas para tornar a universidade mais inclusiva.</p>	<p>“Cá está o apoio dar um follow nas pessoas, não é só, olhe tem o aqui o seu o seu e-mail a dizer que você está com o estatuto de estudantes, estudante especial e os professores sabem, porque somos muitos e eu acho que cada vez mais vai aumentar. Pensarem um bocadinho nisso, porque também às vezes é um bocado chato, porque nós ficamos naquela sensação, se nós falarmos de um assunto tão fácil como às vezes a carga horária, que online não conseguimos trocar, a turma A pela turma B no momento, para pedirmos para uma pessoa para nos trocar de turma, temos que mandar um e-mail que depois vai ser seguido que vai ser. É tanta burocracia que eu acho que esquecem-se um bocadinho deste pessoal e depois se calhar se nós formos ver este pessoal acaba por desistir da universidade, porque não se sente apoiado. O e-mail vai ter, o e-mail chega é ter estatuto, se precisar de ajuda, pode fazer isto e têm estes apoios como estatutos e põe lá os apoios.”</p> <p>[Questionário de satisfação do aluno] “Eu respondo e garanto que quem deve ver o meu deve rir muito. Respondo e respondo a realidade, eu respondo lá de por tudo.”</p> <p>“E depois também temos aqueles que a única que a nossa escola fazia, que era os a os de semestre, que era dos professores. Cada semestre temos para a disciplina e para o professor, era sempre maravilhoso, as perguntas eram sempre as mesmas, quase sempre, vá, não vamos ser más. Aquelas disciplinas que eu gostava e que apanhava aquilo depressa. A nota do Professor melhorava, mas depois no fim vinha aquela maravilhosa questão que eu adorava, que é quando pensa que vai ter a esta disciplina?</p> <p>Eu punha, 10, 12, não, mas por acaso, algumas disciplinas com as respostas que eu tinha dado</p>
---	--	---	--

		<p>acima. 10, 12 por que a profesora era antiquada. Era PowerPoints completamente desconectados.”</p> <p>“Acho que estamos a precisar de se calhar é um bocadinho às vezes também querem um bocadinho de formação é formação. O que eles tem que ter é formação. Eu sei que muitos professores não querem porque são à antiga e que a estão da antiga, mas na verdade é que isto não só para nós, porque eu sou sincera, eu às vezes via coisas que eu tirava o meu desinteresse de aprender, porque eu acho que para nós tem que ser uma coisa de que chama a atenção. Porque se não me chamar a atenção, eu vou olhar para as pombas lá fora, porque são mais giras do que o PowerPoint.</p> <p>E a realidade é que eles, nós distraímos com muita facilidade e os professores, às vezes são poucos atrativos nisto, se calhar estão a precisar de ter se calhar um bocadinho mais formação a recursos humanos, como mexer nos computadores. Quer dizer que os computadores de vez em quando mudam, para eles é difícil. Há uns que já são mais tecnológicos, já temos Mac e os jornais, mas aqueles mais antigos que eram os manter na escola até à reforma, mas é muito difícil. Depois para os alunos. Eu acho que aí a parte de estruturação também, não é, ou se calhar os autocarros que entram lá dentro com para ver se estão para cadeiras de rodas. Por acaso nunca andei de autocarro que entra dentro da universidade, mas.”</p> <p>“Pronto, mas se calhar modificar a calçada da universidade, ver as árvores, porque é assim, as árvores estão todas a arrebentar, as raízes arrebentam, dá cabo do ci, do alcatrão, está cabo da calçada, dos passeios, tudo, e uma pessoa que precisa de levar um carro especial para lá. Dificilmente, eu levava o meu e muita das vezes tinha que estacionar fora da universidade, porque riscavam-me</p>
--	--	---

		<p>o carro. E assim nós sabemos que um carro é caro, imagine com uma pessoa que precisa de um carro alternado à medida dela e se calhar para mais acessibilidade, porque está actualmente o edifício é, e os edifícios são antigos e precisam um bocadinho mais de renovação não só, olha, vamos pintar, vamos pôr aqui umas letras bonitas, porque por fora, não, eles não vão mudar muito mais, se calhar por dentro, para a comodidade dos alunos acho que isso é muito importante nessa parte, porque se calhar os alunos não vêem tanto que têm que ver se dá para a cadeira de rodas, se dá, se dá para andar bem, se não dá para andar bem e é triste porque acho que toda a gente devia de ter a mesma oportunidade de estudar.”</p> <p>[Algo mais a acrescentar] “Acho que só mesmo a importância neste estudo, porque pode ser que as universidades abram assim um bocadinho os olhos e comecem a fazer alguma coisa. Que comecem a fazer alguma coisa, porque eu acho que há pessoas dentro da universidade que querem mudar a universidade para alguma coisa boa e há outros que não deixam.”</p> <p>“E eu acho que o problema, às vezes, muitas vezes o problema é sempre as praxes, praxes, pranchas, praxes e a universidade do problema da universidade não é as praxes. Sou prova disso, eu fui, eu vi a minha tia a ser praxada, eu fui para praxada, os meus amigos foram praxados. A praxe o que faz é une-nos, no máximo posso dizer porque fiz amigos que até hoje são meus amigos e eu pretendo levar alguns para mais de tempo. Ajudaram. Estes amigos ajudaram nos trabalhos todos que eu tive que fazer.”</p> <p>“E eu acho que eles põem os problemas da universidade em partes que às vezes nem são tão im-</p>
--	--	---

		<p>portantes e esquecem-se um bocadinho a parte que é necessária. É a parte humana, porque passa tudo muito informático, robôs e tudo mais. Acho que a universidade precisa abrir ali um bocadinho a parte humana e informar. Já que tem tantas informações e tantos flyers a passar lá, acho que precisam de pôr um novo, mudar aqueles todos, tirar aquele, remodelar as paredes dos flyers e pôr flyers mais importantes.”</p> <p>“Às vezes, sobre a psicologia, ajuda aos estudantes, porque às vezes é tantos flyers que se perde aquilo que é necessário, é quartos, é trajes a serem vendidos. Acho que precisavam de fazer um canto, talvez só para este assunto, só para assuntos mesmo importantes, porque espalha-se pela universidade, mas a pessoa perde-se em tanta informação, então eu acho que eles precisam mesmo começar a nesta área a ajudar as pessoas.”</p>	
	8.2. Recomendações às pessoas com deficiência	Razões para recomendar que outras pessoas com deficiência estudem na universidade.	
	8.3. Recomendações de sucesso universitário	Chaves para outros alunos com deficiência terem sucesso na universidade.	<p>“(…) a universidade também podia fazer estas aberturas como fazem para ouvirmos sobre turismo, sobre medicina, tudo mais.</p> <p>Acho que às vezes é importante, mas elas também concentrarem-se nesses alunos e fazer assim um dia mais aberto para tudo. E nós, e serem mesmo obrigados a ir a ouvir, porque depois é aquela, é logo me inscrevo, não têm que ir aí e se calhar obrigatório, olha, se fores ganhas 2%, às vezes o pessoal vai por ganha pontos na nas disciplinas e se calhar, convidar pessoas que já andaram na universidade.”</p> <p>“Há 5, 6 anos, até professores que nós temos na universidade, que tenham estas dificuldades e eles já virem um bocadinho e terem aquele bocadinho para tirar dúvidas e falar com alguém. Sei que às vezes é a vergonha, não é,</p>

			das dúvidas, mas é importante, porque eu acho que eles conseguem ouvir um bocadinho de cada um e é muito às vezes difícil.”
	8.4. Contributos das universidades	Contribuições ou benefícios da universidade para pessoas com deficiência (acadêmica, social, construção de identidade, trabalho, etc.).	<p>“Atualmente, eu acho que eles precisam secalhar de repensar nos edifícios. Pelas cadeiras de rodas, por exemplo, eu vejo pelo meu.”</p> <p>“Se calhar fazer a mudança na acessibilidade...”</p> <p>“Atualmente a calçada também está lá no chão e aquilo é pedra também não é o melhor para a cadeira de rodas e eu sei porque trabalhei com pessoas assim, não é, consigo ver essa parte, não só a mim.”</p> <p>“Parte de dificuldades de aprendizagem, ensinar os professores a dar formações. Eu sei que os professores são muito atarefados e às vezes é muito difícil, mas se calhar, dar formações, dar meios deles, terem formações de fora. Aprenderem porque o que há agora eu acho que daqui a 5 ou 6 anos vai ver ainda mais dificuldadesde aprendizagem.”</p> <p>“Eu acho que estou a ver cada vez mais os miúdos ou epilétricos, ou falta de atenção, ou dislexia de ortografia. Os miúdos cada vez mais estão a apanhar estes problemas e é muito difícil a cada vez mais ensinar a eles. Se não se adaptar aqui os, as maneiras de ensinar, provavelmente fazerem assim uma adaptação no edifício, não é, para aqueles que o necessitam, e a nível de ensino também.”</p>
	8.5. Contribuições para pessoas com deficiência	O que as pessoas com deficiência contribuem para a Universidade.	“Um bocadinho de ensinamento, porque nós nós aprendemos a rascar ali no nos vinte. Eu tive professores que já não sabiam às vezes mexer no computador, tinha que ser eu a ensiná-los. Aos colegas muitas vezes vêm as dificuldades que nós temos, porque para eles, se calhar um falar na aula ou está a bater uma caneta e é fácil porque não os distrai, mas a nós distraímos, e às

			<p>vezes perguntavam, mas distraís-te? E eu sim, eu estou a falar agora contigo e daqui a 5 minutos já não estou-te a ouvir, porque já estou a ouvir outra coisa totalmente diferente, porque me captou mais a atenção, então acabar desse de ensinar e mostrar como é que se lida um pouco.”</p> <p>“Também tive muita gente, às vezes acha que os amigos são, e perguntam-me, fazem, fazendo questões de como é que podiam ajudar eles a ter melhores notas, nos estudos por causa de espia-vam muita a atenção, também já tive a perguntar-me, como é que os alunos podiam pedir o estatuto. Era se perguntar aos serviços académicos. Perguntava-me e era tipo um posto de informação. Os colegas, principalmente, é então pronto aqui, ensinávamos um bocadinho sobre o que é aqui a dislexia.”</p>
--	--	--	--

CATEGORIA	CÓDIGO	DESCRIÇÃO	M.C.09.12.2022
1. Dados descritivos	1.1. Dados das entrevistas	Informações sobre entrevistador, data, local e duração.	Cristina Mestre 1ª Entrevista: 09/12/2022 2ª Entrevista: 17/12/2022 On-line 1ª Entrevista: 00:16:26 2ª Entrevista: 00:17:20
	1.2. Dados sociodemográficos	Género, idade, onde estudou, quantos anos, emprego, pós-graduação, etc.	Feminino 22 anos Licenciatura: Artes Visuais - 2018 a 2021 Mestrado: Criação artística contemporânea - 2022 ao presente Solteira Não trabalha
	1.3. Dados descritivos sobre a deficiência	Tipo e grau de deficiência, percentual, congénita ou superveniente.	Dislexia adquirida. Escola primária.
	1.4. Razões para participar no projeto	Razões para participação no projeto.	“Para se falar mais sobre o assunto.”
2. Formação Universitária	2.1. Experiências pré-universitárias	Experiências positivas e negativas anteriores em qualquer fase anterior à universidade. Excluir qualquer experiência uma vez matriculado na universidade.	“Porque no 9º ano tive um professor de EV que me disse que eu tinha jeito para artes, e depois incentivou-me para eu ir no secundário para artes visuais. E depois quando acabei artes visuais, decidi que era o que eu queria fazer

			e então tirei a licenciatura.”
	2.2. Razões para o Ensino Superior	Razões para decidir estudar na universidade e escolha dos estudos e universidade: vocação, paixão pela área de estudo ANTES e DURANTE os estudos.	“Porque sempre quis tirar um curso superior, então depois decidi ir para a universidade. Porque a minha mãe não me deixou ir para outra universidade, disse que se eu quisesse tirar um curso superior, tinha que ser cá no Algarve e então candidatei-me a todos os cursos que haviam possibilidades, e que eu gostasse na Universidade do Algarve para entrar cá em baixo.”
	2.3. Objetivos académicos	Objetivos académicos durante os estudos universitários e o que foi feito para alcançá-los.	“O meu objetivo era tirar a licenciatura nos 3 anos, não era demorar mais do que isso.”
	2.4. Expectativas	Expectativas quando começaram a estudar, se foram atendidas ou não.	“Tinha a expectativa de ser algo difícil, e não saber se ia conseguir acabar a licenciatura porque toda a gente diz que é fácil entrar, difícil é sair, ou seja, e mesmo eu queria, Sim. Acabei com os 3 anos que era suposto acabar, e não tive que repetir cadeiras. E isso foi cumprido.”
	2.5. Dificuldades	Dificuldades encontradas durante e na conclusão dos estudos. Abordagem ao abandono.	“Em relação à dislexia, acho que nunca tive muitas dificuldades porque os professores, sempre foram compreensivos e souberam desde o início que tinha e por isso na correção dos testes e isso, nunca fui prejudicada por ter dislexia. Por isso acho que nunca tive muitas dificuldades.” [Abandono aos estudos] “Não.”
3. Conceito e experiências de sucesso	3.1. Conceito de sucesso	O que significa ser bem-sucedido na universidade para a pessoa entrevistada.	“Para mim ter sucesso na universidade é acabar o curso a que nos propomos por assim dizer, e sentir, acho que não é só acabar, é sentir que aquilo serviu para alguma coisa no nosso percurso, porque não vale apenas estar a tirar um curso de 3 anos, pode, não digo que tenha que necessariamente servir para uma profissão, mas que pelo completa para alguma coisa.”
	3.2. Sucesso universitário	Se a pessoa considera que foi bem-sucedida na universidade.	“Sim, porque acabei os 3 anos. Nunca chumbei a nada, não tive propriamente dificuldades em

			acabar ou entregar trabalhos, ou seja, o que for. Por isso, acho que foi bem-sucedido.”
	3.3. Sucesso atual	Se a pessoa considera a sua situação atual (trabalho, estágio, pós-graduação...) é um sucesso.	
	3.4. Experiências de sucesso universitário	Exemplos de experiências bem-sucedidas na universidade.	“No último ano quando fizemos a exposição final” “Da licenciatura, em que basicamente temos o reconhecimento de todos os professores e familiares, pelo trabalho que fizemos nos três anos.”
	3.5. Histórias de sucesso atuais	Exemplos de experiências bem-sucedidas na situação atual.	
4. Fatores pessoais de sucesso	4.1. Autoconceito / Autoconhecimento	Autodefinição. Tem consciência da sua deficiência e procuram estratégias para serem protagonistas, empoderamento. Autoestima.	“Apresentava-me pelo meu nome, pelo que eu sou basicamente, não pelo que eu tenho.” [Deficiência – Fator de influência nos estudos] “Acho que na minha escolha, não, mas para os outros pesava mais do que para mim.” “Porque toda a gente, tanto como amigos ou familiares diziam sempre porque por eu ter dislexia, que devia sempre ir pelo lado, e a maneira mais fácil era ir para um curso de CEF’s ou no secundário ir para um curso profissional, porque o objetivo era ter um ensino secundário que é o que é obrigatório, e que se eu acabasse isso, já seria bom e não era necessariamente preciso tirar um curso superior.” [Características ou qualidades pessoais] “Acho que a parte de não desistir, e não ligar muito aos que os outros dizem, porque se tivesse ligado ou se tivesse ouvido metade das coisas, provavelmente se calhar não tinha tirado uma licenciatura. “ [Influência da incapacidade de dislexia, influenciou a sua permanência na universidade] “Não, porque a minha dislexia, primeiro não é uma dislexia muito severa. Os meus problemas maiores é a ler. E os erros

			<p>que dou a escrever, então nunca foi uma definição nem para acabar, nem para continuar. “</p> <p>“Para mim, não significa muito. Significa que tenho que me esforçar um bocado mais, e tenho que ter mais...Paciência comigo mesma, mas ao mesmo tempo não é uma coisa que me defina por assim dizer, porque muita gente conhece-me e não sabe que eu tenho dislexia. Só sabem que eu tenho dislexia, porque eu, por exemplo, se forem colegas da universidade, eu tenho que confirmar aos professores que tenho, sem ser isso, nunca acho que não há assim muito.”</p>
	<p>4.2. Deficiência</p>	<p>Como a deficiência influencia a escolha dos estudos e da universidade; se a deficiência influenciou a permanência e a conclusão dos estudos; mudança na percepção da deficiência no estágio pré-universitário, durante o estágio universitário e após a graduação; forças adquiridas através da deficiência; aceitação/adaptação da deficiência.</p>	<p>“Sim, porque, acho que na básica e no secundário, como temos sempre, não é que estamos embutidos naquela situação, porque temos que ir aos apoios semanalmente, e temos que estar sempre, meio que sendo avaliados regularmente.”</p> <p>“Por ter ou por não ter dislexia, e está melhor, se está pior. Se dou mais erros, se não dou mais erros. Enquanto que, no ensino superior, isso não acontece. Não estou regularmente a avaliar, e a ver se eu estou a dar mais erros, ou menos erros. Então sinto que é menos, não existe uma pressão tão grande como havia antes.”</p> <p>“Eu acho que sim, eu acho que apesar de haver sempre exceções. Há professores, que às vezes têm atitudes desnecessárias e que não são tão compreensivos. Acho que mesmo assim, não há uma pressão tão grande. Eu sinto que os professores da básica e do secundário, fazem uma pressão muito grande sobre nós termos que sempre aqueles alunos que pelo menos a positiva, se não, mais do que a positiva e a preocupação é sempre as notas e se “Não estudares e não trabalhares, não hás-de ser ninguém”.</p> <p>“E acho que isso, mete uma pressão muito grande e depois</p>

			provoca muita ansiedade. E nós estamos numa sociedade, em que existe muita ansiedade ou de cima então se eu acho que na minha altura, que já foi há uns, parece que não, mas já foi há uns aninhos, as coisas tinham muita pressão, acho que agora também é um bocado excessivo. E, mesmo que as pessoas que não têm dificuldades, às vezes, põem uma pressão de “Quando fores para a universidade, aquilo vai ser horrível. Os professores, não vão estar em cima de ti. Tu se não copiares as coisas, não consegues fazer os apontamentos e vais perder a matéria toda.” E acho que isso é muita pressão para um ser humano só.”
	4.3. Autodeterminação	Estabelecer metas, planejar ano a ano, persistência e perseverança, capacidade de decidir por si próprio, tomar decisões que ajudem a crescer como pessoa.	
	4.4. Autonomia	Autonomia, independência – Quando diz explicitamente que é independente e autónoma.	“Acho que, mais a parte de não deixar que as pessoas me definam pelo que elas acham que eu sou. Porque, apesar de por exemplo, só as pessoas nas escolas saberem o que eu tenho, muitas das vezes, definiam por isso. e então foi mais isso, foi depois da licenciatura, senti que os professores nem queriam saber se eu tinha dislexia ou não. Os professores, não estavam preocupados com isso. eles queriam que eu soubesse fazer as coisas, e que eu me desenvolvesse a mim enquanto pessoa, e enquanto estudante e não estar ali como a rapariga que tem dislexia.”
	4.5. Autoeficácia	Proatividade para pedir apoio; estratégias de enfrentamento; estratégias para solicitar apoio a pessoas com deficiência; acreditam nas suas capacidades; confiança para alcançar os seus objetivos.	
	4.6. Resiliência	Capacidade de superar dificuldades e crescer – Quando o diz explicitamente.	“Sim.”

5. Situação atual e área profissional	5.1. Situação atual	O que a pessoa faz hoje	<p>“Ok. Eu estou a tirar mestrado em criação artística contemporânea em Aveiro e a situação atual, como estou no 2º ano já estou a terminar o mestrado. Sinto que neste momento, se calhar a dislexia está a afetar um bocadinho mais porque estou numa parte em que implica haver pesquisa, implica haver leituras. Implica haver escrita da pesquisa, então sinto que demoro por exemplo mais tempo do que as outras pessoas, e que a minha falta de vontade, por exemplo para ler, porque como tenho, demoro mais tempo, às vezes tenho que repetir a leitura. Ler, nunca foi algo que me despertasse muito a atenção, e ter que fazê-lo obrigada por assim dizer.”</p> <p>“Tenho que fazer pesquisa, e tenho queira ou não, tenho que ler, às vezes é um bocado mais complicado e por isso este semestre está a ser um bocadinho mais difícil.”</p> <p>[Sucesso] “Eu acho que sim, porque estou no 2º ano e não desisti. Ou seja, por enquanto ainda é um sucesso.”</p>
	5.2. Diploma universitário e situação atual	Influência do grau universitário na sua situação atual (trabalho, estágios, estudos em curso, etc.).	“Influenciar, há-de influenciar não sei se será pela positiva, ou pela negativa. A definição de ter uma licenciatura, e de ter um mestrado define também supostamente ter mais capacidades. Logo, o ordenado seria superior. Logo, as empresas normalmente ficam um bocado reticentes, não sei se vai ser uma coisa boa, ou uma coisa má, mas pronto. Isso depois o tempo vai dizer.”
	5.3. Dificuldades laborais	As dificuldades laborais encontradas.	
6. Fatores externos Sucesso	6.1. Família	Como a família influencia a permanência e o sucesso na universidade.	
	6.2. Companheiro	Como o companheiro influencia a permanência e o sucesso na universidade.	
	6.3. Amigos	Como as amigas (externas à universidade) influenciam a permanência e o sucesso na universidade.	

	6.4. Universidade – Gabinete da deficiência	Se foram utilizados serviços de apoio. Tipo de adaptações curriculares realizadas e tipos de apoio.	“Não.”
	6.5. Universidade – Programas de apoio ao estudante	Outros programas e recursos oferecidos pela universidade estão incluídos (aqueles incluídos em serviços ou escritórios para pessoas com deficiência são excluídos). Por exemplo: dias de boas-vindas, delegação estudantil, atividades culturais, atividades desportivas, consultório de psicologia, orientação, etc.	
	6.6. Pessoal Administrativo e de Serviços	Pessoal administrativo e de serviços.	<p>“Quando entrei para a licenciatura, do secundário eu tenho o meu dossier com o meu processo todo, então fui à secundária buscar o processo, e depois na candidatura e eu falei com as senhoras que estavam lá para nos ajudar. Disse-lhes que tinha dislexia, e o que precisava para fazer para os professores saberem que eu tinha, e depois basicamente, disse-lhes isso. Dei-lhes os meus dados e a minha informação, mas nunca tive, acho que nunca tive que ir a nenhum gabinete e nada disso que o processo foi logo inserido na universidade, e depois os professores sabiam que eu tinha.”</p> <p>“Eu acho que nem que fosse por telefone, nem que não desse para ser presencialmente. Porque mesmo a nível da residência, e certas coisas que tive que tratar com a parte social da universidade, é sempre muito complicado ou não tem pessoas suficientes, ou demoram demasiado tempo para responder a um e-mail e se nós ligarmos para lá, depois às vezes também não tem a informação necessária e ter que andar de um lado para o outro, então... acho que tanto a nível, acho que por exemplo, os serviços académicos quando eu sai da universidade no último ano em que estive na UALG melhoraram um bocado mais do que os serviços sociais, porque tinham a entrada de senhas, junto de cada pessoa dizia para o que é que ia, e tinha pessoas suficientes para o</p>

			atendimento. Enquanto que, nos serviços sociais, eu até cheguei a entrar lá dentro, e não estar sequer uma pessoa a perguntar o que é que nós precisamos e a ter que esperar que a pessoa apareça para. Por isso, às vezes sentia mais isso a desvalorização a parte de chegarmos lá em cima e simplesmente dizerem “Ah, mas isso tem que ser por e-mail, tem que enviar um e-mail para a senhora tal”, e eu assim, “Mas eu estou aqui para resolver agora.” Então acho que é mais, a descomplicação, todas as universidades ainda têm muito isso de descomplicarem coisas que seriam mais fáceis.”
	6.7. Pessoal docente	Atitude do corpo docente, adaptações curriculares, características de ensino, metodologias, etc.	
	6.8. Parceiros/ colegas	Inclusão no grupo de turma, relacionamento com os colegas, apoio académico e sentimento de pertença.	
	6.9. Organizações estudantis	Profissionais e entidades externas que ofereçam apoio e adaptações durante o estágio universitário.	
7. Tipo de formação	7.1. Formação presencial	Quando o ensino presencial é explicitamente valorizado positiva ou negativamente (Este código pode ser emitido em alguns que estudam na UNED e na universidade presencialmente).	
	7.2. Ensino à distância/em linha	Quando o ensino online ou a distância é valorizada positiva ou negativamente	
8. Recomendações e conclusões	8.1. Recomendações à universidade	Dicas para tornar a universidade mais inclusiva.	
	8.2. Recomendações às pessoas com deficiência	Razões para recomendar que outras pessoas com deficiência estudem na universidade.	
	8.3. Recomendações de sucesso universitário	Chaves para outros alunos com deficiência terem sucesso na universidade.	“Eu acho que a sensibilidade, principalmente dos professores. Porque os colegas, não precisam de ter noção, nem consciência. Podem saber, mas pronto, mas as pessoas que nos vão ajudar em aulas, ou que não nos vão discriminar, por assim dizer, são os professores e às vezes é a parte só de não serem muito cuidados, nem muito evasivos, nem muitos

			<p>descuidados de “Ah, isso não é nada”.</p> <p>“Porque não UALG não senti isso, porque eu dizia-lhes que tinha e eles “Ok. Quando tu fizeres a frequência, escreve só abaixo o teu nome para saber que és tu que tens dislexia.”</p> <p>“Mas também nunca falaram comigo muito aprofundadamente sobre o assunto, ou seja, também não quiseram, não invadiam por assim dizer do género “Ai que erros é que dás, que tipo de dislexia que tens?”, nunca fizeram isso mas também nunca desvalorizaram do género “Ai isso o que tu tens não é dislexia” o que aconteceu no mestrado. Ou seja, já chegaram a dizer que aquilo que eu tenho não é dislexia, enquanto na UALG, nunca fizeram isso. Nunca tive nenhum professor que desvalorizasse ou dissesse isso. Então lá está que a sensibilidade dos professores, seria dos professores e dos profissionais que trabalham na universidade.”</p>
	8.4. Contributos das universidades	Contribuições ou benefícios da universidade para pessoas com deficiência (académica, social, construção de identidade, trabalho, etc.).	
	8.5. Contribuições para pessoas com deficiência	O que as pessoas com deficiência contribuem para a Universidade.	

CATEGORIA	CÓDIGO	DESCRIÇÃO	H.G.15.12.2022
1. Dados descritivos	1.1. Dados das entrevistas	Informações sobre entrevistador, data, local e duração.	Cristina Mestre 15/02/2022 On-Line 01:03:05
	1.2. Dados sociodemográficos	Género, idade, onde estudou, quantos anos, emprego, pós-graduação, etc.	Feminina 30 anos Licenciatura Educação Social Mestrado – Educação Especial 2014 – 2022

	1.3. Dados descritivos sobre a deficiência	Tipo e grau de deficiência, percentual, congênita ou superveniente.	Espinha bífida, hidrocefalia, tenho a malformação de Arnold Chiari e tenho a bexiga neurogênica, 80%. Congênita. Não trabalha. Solteira, vive com a mãe.
	1.4. Razões para participar no projeto	Razões para participação no projeto.	“Porque acho que todos os projetos que sejam para melhor alguma funcionalidade de alguma instituição, seja a universidade ou qualquer outra é bom. É importante.”
2. Formação Universitária	2.1. Experiências pré-universitárias	Experiências positivas e negativas anteriores em qualquer fase anterior à universidade. Excluir qualquer experiência uma vez matriculado na universidade.	<p>“Eu comecei a ser seguida nas psicólogas desde muito cedo, mas depois decidi no 12º ano, decidi que tinha, decidi eu por mim própria que tinha que ir para a psicóloga e pronto houve uma altura, isto foi em outubro de 2012 se não me engano, não foi em 2013. A psicóloga virou-se para mim e perguntou-me “Então a universidade, não?”, eu olhei para ela e cá para dentro e pensei “Está maluca! Passou-se. Eu não tenho nem capacidade, nem vontade, nem pá, acho que não consigo. Não é para mim, achava que a universidade não era para mim. Isto tudo numa semana, na semana a seguir eu como estava a fazer estágio num ATL, tinha lá uma rapariga que tinha tirado educação social e foi um bocadinho por aí.”</p> <p>“Eu comecei a falar com ela sobre o curso, sobre o que é que ela fazia. Achei piada, porque como eu tenho o curso de animação sociocultural no 10º-11º-12º achei que certa forma se era para eu ir para fora, que fosse para alguma coisa que tivesse alguma coisa a ver. E animação em Faro não havia. E pronto, foi mais ao menos por aí.”</p> <p>“(…) eu passei por várias fases. Eu no 10º, eu fiz três 10º's anos. O primeiro 10º ano que eu fiz era um curso que era só 1 ano, e eu já não me lembro sinceramente o que é que era. (...) só que eu estive internada e não tirei o curso. Basicamente, chumbei por faltas. Depois, fui para contabilidade. Também não fiz, estive</p>

			<p>dois anos lá a marinar. Fiz algumas disciplinas, depois no curso de animação deram-me equivalência, mas a contabilidade que é bom, nada. E depois, fiz o curso de animação. E eu quando fiz o curso de animação, estava mesmo naquela “Eu já não vou fazer nada na vida”. Aliás, antes eu já não queria fazer nada na vida. Achava que pronto, já não ia conseguir fazer grande coisa. A minha mãe, pelo que depois fomos falando ela falou com uma vizinha minha que trabalhava na Santa Casa, e que sabia, que soube que ia abrir um curso de animação, que eram coisas que eu sempre, que eu gostei sempre de teatro, música. E, portanto, ela soube desse curso e eu comecei por aí.”</p>
	<p>2.2. Razões para o Ensino Superior</p>	<p>Razões para decidir estudar na universidade e escolha dos estudos e universidade: vocação, paixão pela área de estudo ANTES e DURANTE os estudos.</p>	<p>Passado uma semana de ter chamado à psicóloga maluca mentalmente, estava-lhe a dizer “Olha, vou fazer este exame vou para este curso e vou para o pós-laboral”.”</p> <p>[Influência] Foi mesmo a psicóloga e foram as minhas colegas do ATL da Santa Casa da Misericórdia que era onde eu estava na altura.”</p> <p>[Escolha da Universidade] Uma das coisas que eu tinha pensado, quer dizer na altura, não. Como eu queria à noite, por uma questão de (...) eu sempre sofri bullying, sempre achei que estudar à noite era melhor, porque eram pessoas mais adultas e pronto, foi por uma questão de prática.”</p> <p>“Pesou um bocadinho, sim porque se eu não tivesse a minha deficiência provavelmente tinha seguido a animação, mas a animação requeria que eu fosse para Évora. E na altura não era tão, e não sei se hoje em dia se sou independente o suficiente para ir para outro lado, mas na altura não me via mesmo porque tinha que mudar de sítio completamente.”</p>

	<p>2.3. Objetivos acadêmicos</p>	<p>Objetivos acadêmicos durante os estudos universitários e o que foi feito para alcançá-los.</p>	<p>“Planeamento de cada ano.”</p> <p>“Depois, propriamente objetivos na universidade, não escalei assim muitos objetivos porque é “Vamos vendo o que é que acontece”, mas isto para dizer o quê, que tu perguntaste os objetivos, não tinha. Fui tendo, fui tendo e é isso. (...) foi estudando com os meus colegas, foi batendo muito com a cabeça porque há coisas complicadas em se perceber, que ainda hoje falei nelas e são complicadas, e continuam complicadas de ser perceber. Mas acho que os meus objetivos era perceber aquilo que nunca percebi, mas olha, fui passando, fui fazendo os trabalhos. Mas uma coisa posso dizer, isso posso dizer. houve muitas alturas que tive 10 nos trabalhos e pensei “Sabe-me a 20”, porque sabia a matéria, houve outros que nem tanto e está tudo bem, é a vida também não podemos estar bem em tudo, não é.”</p>
	<p>2.4. Expectativas</p>	<p>Expectativas quando começaram a estudar, se foram atendidas ou não.</p>	<p>“Nenhumas.”</p> <p>“É pá, é assim eu só ao fim dos 3 anos da universidade é que eu pensei “Caraças eu fiz isto?”, porque eu fiz, o meu mestrado correu um bocadinho pior do que a licenciatura. Porque a licenciatura, fiz em 3 anos tal como era. Quando cheguei ao final, pensei “Olha, afinal consegues”. Depois o mestrado, tive ali uns desvios, porque estive internada ... mais um bocadinho não fazia a apresentação este ano também, porque tive covid uma semana antes da apresentação. A minha sorte é que o tempo de ficar em casa era só uma semana, pronto. No dia em que era a apresentação, era o dia em que eu já podia sair de casa.”</p>
	<p>2.5. Dificuldades</p>	<p>Dificuldades encontradas durante e na conclusão dos estudos. Abordagem ao abandono.</p>	<p>“Ok. Então, assim uma que... as normas apa, não é verdade. É ir aos trabalhos, em que a gente tem melhores notas, e pensar “Faz igual”. Porque havia vezes, em que eu lia as coisas e não conseguia perceber.”</p>

		<p>“Depois, inverno, inverno portas fechadas e depois às vezes, eu tinha uma colega que me dizia “Eu não vejo a tua deficiência. Isso vem de um lugar muito bonito, mas também muito feio”, mas pronto, no caso dela muito bonito. “Ok, tudo bem não vês a minha deficiência. Agora, não tens que me dar com a porta na cara, cada vez que fores a passar comigo nas portas”, e ela literalmente houve um dia, estava a conversar comigo, abriu a porta, passou, continuou a conversar e eu fico a olhar para ela do género “E eu? Vou passar na porá, não vou passar na porta?”, só passado um bocado é que ela se virou para trás “Ah! Pois, claro que ficaste para trás”, ela abriu a porta para passar, mas eu não passei. Fiquei para trás. Mas sim, a porta era muitas vezes a dificuldade. Eu não me lembro bem se, se... quando eu ia à casa de banho...Sim, mas acho que há alternativas mais fáceis agora neste momento já tenho visto alternativas mais fáceis.”</p> <p>“Tirando isso, os trabalhos de grupo, depende é como lá está. Eu como sempre fui uma pessoa muita insegura, eu tinha, eu partia do princípio estúpido que estávamos todos ali para aprender o mesmo, e estávamos todos em pé de igual. Os outros sabiam mais do que eu, e então achava sempre que o meu português não era bom. E era até eu que acabava sempre por perguntar aos meus colegas, antes de entregar o trabalho se estava bom, quando era trabalho de grupo. Porque depois tinha que bater certo com os outros colegas. Só que bater certo, o meu e dos outros colegas, pensando agora friamente no assunto, não é mas sim, acho que essas eram as principais dificuldades.”</p> <p>[O elevador não funcionava] “Não, não. A Professora Leonor, uma vez ia-lhe dando o fanico, porque disseram que eu ia ter aula no andar de cima. E eu achei</p>
--	--	---

			<p>aquilo estranho, porque a Professora Leonor sempre me disse para eu não usar o elevador. Quando eu a oiço, tipo, eu tentei confirmar que a aula era no andar de cima, e disseram-me que sim que a aula era no andar de cima. Quando eu estava prestes a entrar no elevador, vem a Professora Leonor toda aflita que eu não podia entrar no elevador. Esqueceram-se que o elevador não funcionava, tipo quando, podia parar a qualquer momento, ficávamos às escuras no elevador e não havia quem fosse lá tirar ninguém, não é.”</p> <p>[Abandonar os estudos] “Sinceramente, agora no mestrado foi complicado porque foram muitas vezes a pensar se era capaz, muitas vezes... é assim desistir, acho que nunca foi propriamente uma opção.”</p> <p>“Não é um bocado de papel que vai definir, mas sim no caso de ser importante, que era o caso de ser importante, porque era uma tese. Era importante, e eu sempre tive esse medo de não estar... para já, não estava a conseguir cumprir prazos, e depois eu sentia-me cansada psicologicamente, quando parava sentia que não estava a dar o máximo então, o meu cérebro.”</p> <p>“Insegura, eu acho que sempre fui só que não tinha tanta noção, porque na universidade é tudo muito mais exigente.”</p>
<p>3. Conceito e experiências de sucesso</p>	<p>3.1. Conceito de sucesso</p>	<p>O que significa ser bem-sucedido na universidade para a pessoa entrevistada.</p>	<p>“Ora, tendo em conta que eu já te disse que houve trabalhos que tendo 10 que me pareceram 20, e que 20 me pareceram um 10 por aí, acho que o sucesso é tu estares a estudar para um todo, para fazeres um curso. O sucesso em cada disciplina é efetivamente tu perceberes o que é que tu estás a fazer. Porque teres um 20, mas não perceberes patavina do que é que tu estás a dizer, não vale de nada se tu não souberes o que estás a dizer.”</p> <p>“Eu às vezes senti que as normas</p>

		<p>apa tinham muito mais peso do que o meu conhecimento. Eu, havia trabalhos, e estou-me a lembrar mesmo do ordenamento do território que os trabalhos estavam com as normas todas como devem ser, ou quase como deve ser, não tenho 20 não é. Mas pronto, estavam bem, estavam passáveis, mas eu perceber da matéria, não, não é, não. Por exemplo, aprendi muito de inglês, sim senhora aprendi mais inglês na universidade do que no resto do tempo, mas também não tinha grandes notas, era o que dava para passar. Mas acho que efetivamente o que é importante é tu ficares a saber a matéria, independentemente da nota que tenhas. Porque te sai do pelo, se tu ficas a saber e é isso que é importante, não é.”</p>
	<p>3.2. Sucesso universitário</p>	<p>Se a pessoa considera que foi bem-sucedida na universidade.</p> <p>“Eu sinto que fui bem-sucedida, sim. Porém, hoje em dia, tinha sido muito mais, isto vai parecer um bocadinho estranho a palavra que eu vou usar, mas tinha sido muito mais cusca, hoje em dia, ou seja, tinha ido procurar muito mais a Professora Leonor que era quem fazia parte do gabinete, tinha feito muito mais perguntas. Tinha percebido a minha rede, que se calhar era maior do que aquilo que eu achava. Percebes? Aí eu devia ter sido um bocadinho mais cusca, pronto. É isso, tinha feito muito mais perguntas até porque se calhar eu só me lembro disso uma vez, mas eu tinha-me dado jeito, possivelmente pelo menos num das primeiras frequências que eu fiz com a Rosana Barros eu deu-me um ataque de ansiedade ou uma cena qualquer má no teste, na frequência, porque eu não tenho muita noção do tempo. E sem relógio, uma pessoa quer fazer tudo ao mesmo tempo e eu digote uma coisa, a professora meteu-me o teste à frente e eu sabia a matéria toda, mas porque eu durante a tarde, porque eu estudava à noite. Durante a tarde eu sabia que tinha aquele teste, mas pensei “Eu esta matéria, já sei. Há outra coisa que é igualmente</p>

			<p>importante que eu vou fazer esta tarde porque eu tenho que entregar”, e foi o que eu fiz. Eu sabia a matéria, mas cheguei ao teste e deu-me uma coisinha tão má que desatei a chorar e não me lembrava da matéria, e a minha sorte foi a Professora Rosana não me disse as respostas, obviamente, não é.”</p> <p>“Mas viu que eu estava realmente aflita e na altura eu acho que era a última aula e ela perguntou-me “Então, mas está a chorar porque vai ter saudades minhas?”, assim naquela para eu descontrair um bocadinho e depois começou-me a dizer “Helena é impossível você não saber. Então eu fiz-lhe esta pergunta aqui na sala de aulas e você respondeu-me”, depois até apontou para os sítios onde estava na altura em que me tinha feito a pergunta, e a partir daí eu comecei a acalmar e comecei a fazer o teste como deve ser. Esse foi um dos que tive 10, mas valeu-me por 20 mais por não seja da camadona de nervos que apanhei.”</p>
	3.3. Sucesso atual	Se a pessoa considera a sua situação atual (trabalho, estágio, pós-graduação...) é um sucesso.	
	3.4. Experiências de sucesso universitário	Exemplos de experiências bem-sucedidas na universidade.	<p>“Eu cada vez que acabava uma apresentação, pensava “Esta já está”. E fui aprendendo a não sofrer, ou seja, eu tinha muito aquela coisa de eu entregava o trabalho e continuava a sofrer até receber a nota. Eu tive que começar a aprender que depois do trabalho feito e entregue, já não consegues fazer mais nada a não ser que um professor te mande para trás o trabalho e tu tenhas oportunidade de refazer. Foi complicado, foi porque eu acho que nunca estava. Eu achava sempre que não.”</p> <p>[Deficiência – Influência nos estudos] “Se calhar, pela minha falta de autoconfiança, talvez porque eu sou uma pessoa muito insegura, e tenho muito medo de errar e muito medo de fazer uma grande asneira que vá dar cabo</p>

			da vida de alguém. Eu sei que isto é estúpido, tem em conta os cursos que tirei, não é mas tenho muito essa coisa. E acho que avançar nos estudos, foi uma forma que eu arranjei tanto de crescer, como de arranjar coragem para uma fase que ainda virá, mas que tenho a certeza que vem e que eu vou estar um bocadinho mais preparada para isso.”
	3.5. Histórias de sucesso atuais	Exemplos de experiências bem-sucedidas na situação atual.	
4. Fatores pessoais de sucesso	4.1. Autoconceito / Autoconhecimento	Autodefinição. Tem consciência da sua deficiência e procuram estratégias para serem protagonistas, empoderamento. Autoestima.	<p>“Tem dias, tem dias. É pá, é assim, eu às vezes sou muito extrovertida, mas muitas vezes sou muito introvertida. Depende das situações.”</p> <p>“Sabes, já significou várias coisas. Sabes que, tu tens aquela altura que, em que estás à espera que o outro te defina. Se tu és capaz, se não és capaz. E acho que o ter deficiência, há muita gente que olha para uma pessoa com deficiência e pensa “Coitadinho não é capaz”, e isso é te dito tantas vezes, que tu interiorizas que não és capaz. E é teu, e não és capaz, e pronto. Isso é mau, se me define sempre? Não, acho que não. Acho que também, se eu vir as coisas para trás, percebo que afinal eu consegui. Portanto, não tenho que me ver ao olhar dos outros.”</p> <p>“Para mim, hoje em dia acho que é só mesmo, acho que é uma questão mais física que no meu caso é mesmo só física. Não tem nada a ver se eu sou capaz ou não de fazer um curso. Eu acho que as pessoas quando olham para nós, vêm uma cadeira de rodas já pensam que a pessoa não é capaz de nada. Se eu for sair contigo, a pessoa vai-se meter contigo, vai perguntar o que é que eu tenho como se eu não fosse capaz de responder. Eu respondo.”</p> <p>“Eu acho que, eu já fiz estágios, ou seja, já estive com crianças e com pessoas com deficiência, e sinto que fui muito bem acol-</p>

		<p>hida, seja pelas crianças, seja pelas pessoas com deficiência, seja pelos familiares. E isso é ver-me além da deficiência, e eu acho que isso, tens que ver isso em qualquer lado. Em qualquer deficiência que seja, é uma pessoa com deficiência. Portanto, tens mais do que a deficiência na pessoa e isso é importante. No entanto, também já tive pessoas, e isso é uma coisa má. Já tive pessoas que sem me conhecerem de lado nenhum, eu estar a dizer, aliás estar eu e estar um professor, isto já foi na universidade. Estar um professor a dizer que se sentou um dia numa cadeira de rodas, e que automaticamente as pessoas olharam para ele de forma diferente. E eu estava a dizer que é verdade, que as pessoas olham para nós de uma forma diferente quando estamos com a deficiência à mostra. E houve alguém que me disse que a culpa era minha. Não, a culpa não é minha. A culpa é da ideia que vem detrás de que uma pessoa com deficiência, não é mais do que a deficiência. E lá está, quando vão ter contigo, se tu estás numa cadeira de rodas, ou seja, qualquer deficiência, as pessoas não vão ter contigo. As pessoas, podem estar contigo, mas vão perguntar à pessoa do lado o que é tu tens, e o que é que se passa, e se tu vais ficar bem. Essa é outra necessidade que as pessoas têm, e que eu também já tive, mas depois deixei-me disso, não vale apenas. Porque acho que no dia em que eu começasse a andar, eu acho que dava em maluca. Sempre andei numa cadeira de rodas, de repente ver-me de pé, acho que deprimia.”</p> <p>Sabes, há uma pessoa, não sei se tu conheces - Uma espécie rara sobre rodas no Instagram. Ela costuma dizer, por cada vez que tu achares que eu quero andar, constrói uma rampa.”</p> <p>“Porque é isso mesmo, criamos oportunidades para nós sairmos de casa sozinhos, para nós fazermos a nossa vida. Não penses</p>
--	--	---

			<p>que o problema não está na cadeira de rodas, o problema está na rampa que não está construída. O problema não está na cadeira de rodas, está na minha capacidade de falar com o outro e de fazer o meu trabalho e nas condições que me dão.”</p> <p>“Hoje em dia, já tenho autoestima e autoconfiança o suficiente para se calhar arranjar um emprego, e realmente ver a vida para a frente e não só ver passinho a passinho.”</p>
	<p>4.2.Deficiência</p>	<p>Como a deficiência influencia a escolha dos estudos e da universidade; se a deficiência influenciou a permanência e a conclusão dos estudos; mudança na percepção da deficiência no estágio pré-universitário, durante o estágio universitário e após a graduação; forças adquiridas através da deficiência; aceitação/adaptação da deficiência.</p>	<p>[Percepção da deficiência] “Tem dias. Há dias em que sim, que continuo a ser uma pessoa que não sou tão capaz, mas depois... eu tenho que me convencer muitas vezes que não, não é.”</p> <p>“(...) Quando vais para um lugar, num trabalho tens sempre aquela coisa a ver se te respeitam. Não é por arrogância, é pelo teu espaço, pela pessoa que tu és dentro daquele, dentro do cargo que tens. não é por mal, não é por arrogância. É mesmo por respeito àquilo que tu estás ali fazer. Não é suposto tu estares a trabalhar, e vir alguém empurrar a tua cadeira na brincadeira, não é. Quem diz isso, diz outra coisa qualquer. Ainda tenho muito receio de como é que pôr a arrogância no lugar onde ela deve ficar, porque eu tenho todo o direito a impor limites seja a quem for, porque se eu sou funcionária. Portanto, se eu estou ali para trabalhar é para ter respeito, enquanto eu estou a trabalhar, não é, não se leva em conta. Claro que eu não tenho ideias espetaculares, mas são minhas e são para ser trabalhadas.”</p> <p>“Eu não acho que seja a suprasumo de nada, como também já me disseram. Cada vez, imagina, eu estar a falar com pessoas, estou a falar com pessoas e estamos a discutir ideias, e toda a gente diz “Sim”, a uma ideia e por acaso essa ideia saiu da minha cabeça. Mas quando vai para o outro lado, a ideia não é</p>

			<p>aceite. É pá, a pessoa fica assim um bocado, não é, tanta gente concordou e depois houve outra que não concordou, não é, e a ideia não vai para a frente. É mau, mas não é a arrogância da minha parte. É só mau. Não foi para a frente, tudo bem. É injusto, porque se calhar estávamos todos a encontrar um ponto em comum para uma coisa, e encontramos e depois afinal o ponto em comum não deu. Mas não é mau perder, nada disso, é só mesmo tipo é mau, tipo tiveste uma ideia que à partida era boa, mas, entretanto, foi por água abaixo. Não é porque “Ah, eu tenho grandes ideias e tem que ir para a frente, e se não for para a frente eu vou amarrar o burro”, não tem nada a ver com isso.”</p>
	4.3. Autodeterminação	Estabelecer metas, planear ano a ano, persistência e perseverança, capacidade de decidir por si próprio, tomar decisões que ajudem a crescer como pessoa.	
	4.4. Autonomia	Autonomia, independência – Quando diz explicitamente que é independente e autónoma.	<p>“Imagina, agora eu... é claro que a forma como eu vou para a universidade, quer dizer, como eu ia ultimamente para a universidade era diferente. Porque logo no início quando eu comecei a ir, como era de noite, era não sei quê, era a minha mãe que me levava, mas depois como eu tenho uma scooter de mobilidade reduzida.”</p> <p>“Para andar na rua, e ultimamente era com ela que ia para a universidade. Portanto, sim estou mais independente. Vejo-me mais independente, vejo-me mais capaz e isso sim.”</p> <p>“Quando tu dizes a perceção da deficiência, como é que eu perceciono enquanto pessoa com deficiência hoje em dia, acho que a única ou que eu me tento convencer todos os dias é que é só as pernas.”</p> <p>“Eu sempre tive apoio até ao 9º ano, não é, é a mesma coisa</p>

			<p>dando equivalência, digamos assim, (...) no 10º ano deixei de ter esse apoio. É como se tu, tiveses agora ter sido atirada aos tubarões, e, portanto, és atirada aos tubarões também na universidade, com os trabalhos, com os novos colegas, com traumas que tu tenhas, com medos que tu tenhas. E a verdade, é que só tu é que podes passar por eles, e só tu é que podes ultrapassá-los. Portanto, e se calhar assim como a deficiência me trouxe esses traumas todos, esses medos, também foi ela que se calhar me fez perceber que afinal eu sozinha, também valho alguma coisa.”</p>
	4.5. Autoeficácia	<p>Proatividade para pedir apoio; estratégias de enfrentamento; estratégias para solicitar apoio a pessoas com deficiência; acreditam nas suas capacidades; confiança para alcançar os seus objetivos.</p>	<p>“De resto, como eu tinha a minha mota, eu tive a minha mota em 2018, quando comecei a fazer o estágio do mestrado, e a partir daí como eu comecei a ganhar mais desenvoltura a conduzir na rua, seja na estrada, seja nos passeios porque toda a gente sabe como é que é a cidade é um facto. Comecei a ir, tipo imagina, eu tinha uma assistente pessoal na altura, não é que tenha agora, mas eu ia para á universidade e íamos a pé. Eu ia na mota e ela ia de carro, ou ela ia a pé ao meu aldo.”</p>
	4.6. Resiliência	<p>Capacidade de superar dificuldades e crescer – Quando o diz explicitamente.</p>	<p>“Tem dias. Sim, acho que com mais ou com menos vontade, com mais ou com menos creditação de mim própria, acho que sim.”</p> <p>“Resiliência, muita resiliência. Assim, quando fores escrever o muita resiliência, tens que encher para ai umas 100 paginas só com o muita.”</p> <p>É, tem que ser porque tu estás a pagar e é uma coisa que tu queres, embora não tivesse muita noção daquilo que queria, eu sabia é assim a ideia da universidade não foi minha de mim para mim. Foi de outra pessoa para mim. Mas a partir do momento em que entrei, eu sabia que era para terminar e o mestrado também fui eu que não sabendo o que é que queria fazer da vida,</p>

			fui crescer mais um bocadinho. Foi exatamente isso que aconteceu.”
5. Situação atual e área profissional	5.1. Situação atual	O que a pessoa faz hoje	<p>“Então, a minha situação atual. Estive a aproveitar um bocadinho o tempo, não é. Depois disso, já me fui inscrever no IEFP. Em princípio tudo indica, tudo indica mesmo que vou começar um curso no dia 18 janeiro curso de formação de formadores. Porque é uma coisa, esta sim é uma coisa que realmente posso dizer que quero.”</p> <p>“Não fui influenciada por ninguém, o mestrado também não fui influenciada por ninguém. Isso foi uma coisa que eu achei que me poderia fazer falta, não me arrependo de tudo aquilo, tendo em conta tudo aquilo que eu aprendi. Mas tendo em conta que eu tirei o curso de animação sociocultural, o curso de educação social, são tudo coisas que eu posso levar para a conversa com o outro ou ajudar o outro a superar os seus problemas. A tentar desmitificar cabecinhas mais, não é?”</p> <p>“Embora a gente não vá mudar o mundo, isso é certo, mas eu acho que veio tudo daí da necessidade de ajudar. Eu acho que, não é por ser uma pessoa com deficiência, mas eu acho que isso não tem nada a ver. Portanto, não tem nada a ver, mas eu acho que é meu. Ajudar o outro, tentar perceber o outro. Claro que não vamos mudar o mundo, mas se as pessoas conseguirem perceber o outro eu acho que o mundo fica um bocadinho mais saudável.”</p>
	5.2. Diploma universitário e situação atual	Influência do grau universitário na sua situação atual (trabalho, estágios, estudos em curso, etc.).	“As experiências em si, penso que não, acho que não. É assim, tu falas do diploma papel, acho que não. Se tu falas do diploma, aquilo que eu aprendi, claro que sim, e só tem que influenciar porque eu estudei e sei, não é? Se souber, faz sentido que influencie, se não souber, é só um papel.”

	5.3. Dificuldades laborais	As dificuldades laborais encontradas.	
6. Fatores externos Sucesso	6.1. Família	Como a família influência a permanência e o sucesso na universidade.	<p>“Ora, sem dúvida alguma a minha mãe.”</p> <p>“A minha mãe, a levar-me e a ir buscar.”</p> <p>“Para já não tinha autoconfiança para fazer fosse o que fosse. E depois se não tivesse apoio para me levar, como é que eu iria? Ainda por cima à noite. E a nível financeiro, pagar os estudos.”</p> <p>“(…) há uma bolsa que é a bolsa de estudos, onde tu também podes concorrer. Essa, acho que houve ali uma altura em que não tive direito, mas depois há uma que é das pessoas com deficiência e essa tive sempre direito, embora eu não soubesse desde o início que tinha direito. Acho que não concorri os anos todos.”</p> <p>“Porque lá está, eu fui só 1 ano lá com a ajuda da minha mãe [no mestrado].”</p>
	6.2. Companheiro	Como o companheiro influência a permanência e o sucesso na universidade.	<p>[Assistente pessoal] “Tive uma logo no primeiro ano, tive uma senhora, mas depois incompatibilizamos porque eu sinto que tenho muitas dificuldades, mas também não é desfazerem daquilo que eu faço. Ou seja, a pessoa começou por me perguntar “Qual é que é a minha nota nisto, qual é a minha nota daquilo. Qual é a minha nota? Daqui a pouco tenho o mestrado, e não sei quê”, e eu ficava do tipo “Não, não quero isto.”</p> <p>“Depois, entretanto, tive outra pessoa, essa coitadinha, teve a vida mais complicada. Porque se eu com a outra aprendi a fazer trabalhos, com esta eu fazia os trabalhos, e ela tinha que ver o meu português. Não fazia o trabalho por mim. Nenhuma delas. Eu fazia. Só que a outra, achava que fazia ela.”</p> <p>“E esta última, pois está última coitadinha, tinha que corrigir aquilo que escrevia.”</p>

	6.3. Amigos	Como as amizades (externas à universidade) influenciam a permanência e o sucesso na universidade.	
	6.4. Universidade – Gabinete da deficiência	Se foram utilizados serviços de apoio. Tipo de adaptações curriculares realizadas e tipos de apoio.	<p>“Eu sei que tive uma situação em que falei com eles, acho que foi quando eu tive que fazer uma suspensão qualquer da matrícula, não, eu não fiz suspensão da matrícula, mas foi qualquer coisa da entrega dos trabalhos.”</p> <p>“Sim, acho que sim em algumas medidas. Às vezes, tive que pedir para adiar trabalhos porque era uma coisa estúpida que me acontecia que era imagina houve um trabalho que eu fiz acho que foi no mestrado, mas isso aconteceu-me algumas vezes, mas essas está-me agora a vir à memória. Eu tinha um trabalho para entregar ao Professor Marco Rosa. Pronto, num dia no dia anterior o meu computador diz-me assim “Vai à tua vida, vai à tua vida. Desenrascar-te, faz o que te apetecer, mas eu não funciono mais”, e como essa tive outras. Acho que em 2 em 2 anos na universidade os meus computadores são assim do género “Ai agora tens um trabalho para fazer, desenrascas-te.”</p> <p>“Mas neste sentido, tinha que pedir para adiar algumas entregas de trabalho.”</p> <p>“Eu informei-me mais sobre o gabinete de apoio às necessidades educativas especiais quando fiz o estágio da licenciatura, que eu fiz na própria universidade. Também não aconselho a ninguém, não é por maldade, atenção. É porque tu às tantas, não sabes em que alturas é que és a aluna, e em que alturas é que és a estagiária. Percebes? Em outro local, é muito mais fácil, mas não houve respostas a tempo.”</p> <p>“(…) nós somos pessoas com alguma dificuldade acrescida, não é, e há um apoio para isso. Há um apoio para a pessoa com deficiência, a prestação social para a inclusão. E esse apoio, penso que continua quando a pessoa</p>

			<p>começa a trabalhar.”</p> <p>“(…) Mas a universidade devia, não sei, mas devia garantir, mas a pessoa quando sai daquele sítio que aproveita as suas capacidades. Ah! Já sei, porquê, porque existe uma coisa chamada saúde mental. A gente recebe aquele apoio, mas existe uma coisa chamada saúde mental que se tu não dás trabalho aos neurónios, os neurónios dão-te trabalho a ti, tiram-te dinheiro da carteira. Portanto, acho que só ganham. Se a pessoa tem capacidades, acho que só ganham em dar apoio à pessoa e por um lado é uma garantia de que temos essa garantia a prestação social para a inclusão. Temos essa garantia, de que quando ficamos desempregados que continuamos a receber. Não é uma garantia do género “Ah refastela aí num sofázinho que está tudo bem”, mas é uma garantia de que enquanto eu não recebo o próximo ou se eu não receber o próximo, que eu continuo a ter aquele apoio. Não é um ordenado mínimo, mas é uma coisa que ajuda e que tu pensas.”</p> <p>“Portanto, eu acho tanto a universidade, como qualquer outra instituição acho que poderiam ter um bocadinho mais essa consciência e dizer aos pais “Olhe, não está a receber este apoio? Mas se calhar há.”</p>
	6.5. Universidade – Programas de apoio ao estudante	Outros programas e recursos oferecidos pela universidade estão incluídos (aqueles incluídos em serviços ou escritórios para pessoas com deficiência são excluídos). Por exemplo: dias de boas-vindas, delegação estudantil, atividades culturais, atividades desportivas, consultório de psicologia, orientação, etc.	
	6.6. Pessoal Administrativo e de Serviços	Pessoal administrativo e de serviços.	

	6.7. Pessoal docente	Atitude do corpo docente, adaptações curriculares, características de ensino, metodologias, etc.	
	6.8. Parceiros/ colegas	Inclusão no grupo de turma, relacionamento com os colegas, apoio académico e sentimento de pertença.	<p>“(…) tive várias por acaso tive um colega (…) e nem acho que não há pessoa que não o conheça. O Érico puxava muito por mim, o Érico era e é daquelas pessoas que vê que tu, não diria que era o elo mais fraco, mas que tinha muitas dificuldades. Principalmente não é dificuldades em fazer as coisas. É dificuldades em acreditar em mim, porque eu as coisas, eu fazia-as. Eu tinha receio, que não estivesse a altura dos meus colegas e ele batlhava muito isso comigo, principalmente.”</p> <p>“A professora Lia houve um dia que nós ficamos, eu e outra colega, ficamos desfasadas num grupo e eu era realmente uma pessoa complicada de trabalhar, pelo menos com aquela pessoa, só duas pessoas era um bocadinho complicado e então ela pôs-nos a escolher um grupo. Eu escolhi o grupo do Érico. Ela olhou para mim e pensou e disse “Porquê que isto não surpreende?”, e depois é assim, a minha outra colega, tinha escolhido outro grupo. Eu podia escolher mais, mas quer dizer, o Érico é daquelas pessoas que tu sabes que vais trabalhar com ele, mas não é o encostar. Ele não te vai encostar às boxes, mas vai puxar por ti. Não vai fazer por ti, não vai ficar uma bosta, mas ele vai-te ajudar a acreditar naquilo que estás a fazer, e naquilo que tu estás a dizer. E isso para mim foi muito importante. Eu teria que o acabar na mesma, ponto. Acho que o ânimo com que acabas, é diferente.”</p>
	6.9. Organizações estudantis	Profissionais e entidades externas que ofereçam apoio e adaptações durante o estágio universitário.	
7. Tipo de formação	7.1. Formação presencial	Quando o ensino presencial é explicitamente valorizado positiva ou negativamente (Este código pode ser emitido em alguns que	

		estudam na UNED e na universidade presencialmente).	
	7.2. Ensino à distância/em linha	Quando o ensino online ou a distância é valorizada positiva ou negativamente	
8. Recomendações e conclusões	8.1. Recomendações à universidade	Dicas para tornar a universidade mais inclusiva.	<p>“Como se costuma dizer, nós, já tenho ouvido pessoas com a mesma ciência do que eu. A dizer que é nada sobre nós, sem nós. Ou seja, se tu queres melhor a vida de alguém ou, eu não estou a dizer que as vidas são todas iguais, mas se tu queres melhor a vida de alguém, ouve essa pessoa. E no caso, a câmara pode ajudar e muito, não é, fazer as rampas como deve ser, fazendo pisos como deve ser. Olha, no outro dia a Catarina não é de cá, mas a Catarina, volta e meia, acho que é contactada para experimentar sítios acessíveis e assim. E ela foi experimentar uma baixa de uma cidade qualquer, não me lembro se foi lá para cima, se é o que é que foi de um sítio que supostamente dizem-nos “Ai e tal a parte da baixa não pode ser mexida, porque é parte histórica.”</p> <p>“O chão, não pode ser mexido porque é histórico. O chão é que é histórico, meu deus. É, o chão é que é histórico. Sabemos nós, ou pelo menos dizem-nos que houve uma terra por baixo de nós, e portanto, a Catarina foi a um sítio, a que se tu fores ao Instagram dela, ela está numa plataforma no chão, é o próprio do chão numa parte histórica que levante e que a leva a subir os degraus. De um sítio que ela não poderia chegar se não houvesse essa plataforma. E é um sítio histórico, supostamente. Adaptaram foi a necessidade ao sítio. Naquele sítio, naquele bocado de chão, o chão continua igual, continua a ser o mesmo chão, mas tu sabes que tem umas barras de alumínio, acho eu. Para dizer que aquilo é uma elevação que ali está, que aquilo vai levantar e eu não me lembro se tem barras laterais para te segurares ou não,</p>

			<p>mas sei que aquilo levanta e a pessoa pode ultrapassar facilmente aquela barreira e é numa zona histórica.”</p> <p>“Eu tenho mais parcerias com o IEFP, lá está para terem noção daquilo que poderão dar aos alunos com alguma deficiência ou incapacidade e que possam chegar lá e que estejam a zeros. Ou com o IEFP, com segurança social.”</p>
	8.2. Recomendações às pessoas com deficiência	Razões para recomendar que outras pessoas com deficiência estudem na universidade.	
	8.3. Recomendações de sucesso universitário	Chaves para outros alunos com deficiência terem sucesso na universidade.	<p>“Sim, sim, ou seja, se eu tivesse que dar um conselho a alguém o que é que eu lhe diria? Primeiro, para tomar ao pequeno almoço todos os dias “Línguas de perguntador”, “Línguas de perguntador”, fazem muita falta, e acho que nós sabemos onde é que eu quero chegar. Porque às vezes, olha, ainda há pouco tempo, estava a mexer nas minhas coisas e estava a reparar que tinha documentos a dizer como é que eram as normas dos trabalhos, Estamos a falar de ... normas de trabalho, e às vezes essas questões, tu chegas a casa, e metes numa capa que foi o meu caso, está numa capa e tu esqueces. Não devias esquecer, mas tu esqueces porque é tanta coisa ao mesmo tempo. Eu acho que isso, deveria ser falado sempre que um semestre começa. Ou sempre dado, cada vez que um semestre começa. Nem que façam como os trabalhos da escola primária, fica afixado na parede. Tanto eu como qualquer pessoa, porque às vezes lá está. Nós metemos numa capa, e fica ali esquecido. Não é por mal, é porque há tanta coisa a acontecer ao mesmo tempo, tu tens tanta coisa metida na mala que aquilo é mais uma coisa e não faz sentido. Quer dizer, faria sentido, não é, mas uma questão de memória. Há outras coisas importante, mas sim isso deveria ser falado sempre.”</p>

		<p>“Acho que quando há uma pessoa com deficiência, deveriam de ter uma conversa com essa pessoa, tipo chamar, por exemplo, chamar a pessoa à parte e dizer “Olha, tendo em conta o teu problema temos esta e esta questão de ajuda pela parte da universidade, porque se não andas um bocadinho à pesca”, e depois é como o Professor Farinha dizia “Se não sabe, porquê que pergunta?”</p> <p>“Eu sempre percebi esta questão pelas duas partes. Aquelas perguntas que não fazem sentido nenhum, o texto é sobre rosas e tu vais perguntar pelas cadelas não tem nada a ver. Ou então não percebes mesmo nada sobre rosas, e não percebeste nada, pata-vina do que o texto diz e perguntas.”</p> <p>“Pronto, quando se chega, não digo especificamente, pá uma pessoa chega à universidade e se for uma deficiência ou uma incapacidade invisível, não é. No caso, eu tenho, desculpa o que eu vou dizer, eu tenho escrito na cara que tenho deficiência física.”</p> <p>“Quando tens uma pessoa que te diz corporalmente que tem alguma coisa, deviam-se chegar à frente e falar. Como é algo que no caso de uma pessoa que não tem, não digo, dizer á frente de toda a gente porque isso é uma questão específica da pessoa, e pode não querer dizer a toda a gente, mas tem que dar abertura para qualquer pessoa que chegue lá, diga ao professor “Olha, eu tenho dislexia, ou eu tenho qualquer coisa que não se veja”, e que tu vejas que há abertura para e que eles possam ter esta conversa. Lá está, a questão da paciência, nem que seja todos os semestres.”</p> <p>“Eu por exemplo, sou tida como uma pessoa com muita memória, mas tipo, eu tenho memória sim, mas há coisas que eu também me esqueço. E há coisas que tu tens</p>
--	--	---

			<p>que estar atenta aquilo que está a acontecer, e portanto, já esqueceste muita coisa. Portanto, tens que ser lembrada. Eu acho que sim, até porque há deficiências ou doenças que vão piorando, ou vão estagnando e tu tens que te adaptar.”</p> <p>“E se uma Joana ou uma Josefa, vão tendo necessidades diferentes, alguém além de nós, vai ter que se adaptar a isso, não é.”</p> <p>“Eu tenho falado, ou falar ou dar abertura para que a pessoa se chegue à frente e falar.”</p>
	8.4. Contributos das universidades	Contribuições ou benefícios da universidade para pessoas com deficiência (académica, social, construção de identidade, trabalho, etc.).	
	8.5. Contribuições para pessoas com deficiência	O que as pessoas com deficiência contribuem para a Universidade.	<p>“Olha, por exemplo, esta entrevista, esta conversa que nós estamos a ter aqui acho que é muito importante, porque tu vais tirar daqui coisas que, não estou a dizer que dei ideias ou que não dei, tanto faz. Mas qualquer uma das pessoas que responda às tuas questões, já está a ajudar a uma próxima geração que entre. Porque podem reformular por alguma coisa, podem lá está, estar mais ativos a ajudar a perceber medidas de apoio tanto do IEFP, como da segurança social, como enfim. E se tiver mais a tempo a uma qualquer coisa dessas, já esta entrevista valeu apena.”</p> <p>“Hoje qualquer entrevistas que tu faças, e que aproveitem um bocadinho já é muito importante. O que é que dei mais? Dei muito cabo de paciência, a muito boa gente também é muito importante. Não, mas eu acho que quando existem ai como é que se chama... materiais de apoio. (...) existem materiais de apoio e se calhar uma pessoa com algum tipo de deficiência, tem que fazer com que a universidade vá a procura de mais material de apoio que se calhar não tem, não é. E acho que isso, consegues numa instituição como a universidade</p>

		<p>ou como qualquer outra, mas estamos a falar da universidade, pude ter o poder de ter mais alunos que tem capacidades para estar lá, porque pura e simplesmente houve outros que foram antes, e eu posso não estar aqui a dar um grande contributo, mas se calhar quem veio atrás de mim para a universidade, já deu o contributo para eu lá estar.”</p> <p>“Porque já se foram avançando nas propostas, e naquilo que tem sido feito. Existem dois andares, e eu posso ter aulas no debaixo. O elevador, podia funcionar como deve ser, mas pronto, ok. Mas pronto, já houve condições piores. Houve uma altura, em que eu pessoa com deficiência não poderia estudar e portanto, eu acho, eu já me perdi na pergunta mas acho que não me perdi (...) Acho que não fugi. Eu acho que todas as pessoas que possam entrar para a universidade, podem dar um contributo desde que sejam chatas, desculpa, mas é mesmo assim.”</p> <p>“Desde que sejam chatas, desde que peçam ajuda, desde que perguntem, desde que sejam as cuscas lá do sítio, não é. Porque eu quero ir para uma biblioteca como é que eu faço? Por acaso, na nossa universidade eu conseguiria ir bem, mas aliás, conseguiria ir bem, não. Na cadeira de rodas, eu não dava a porta aberta (...) nem na universidade na altura do inverno. Como eu já disse, as portas fechadas, às vezes é um problema.”</p> <p>“Pronto, eu particularmente não sei se dei algum, mas eu acho que falando com as pessoas consegue-se, consegue-se perceber que olha, podes fazer desta maneira, ou posso ensinar-te daquela maneira ou posso ter um discurso diferente ou podemos arranjar aqui um meio termo de palavreado, de quando não se percebe aquelas palavras todas de 500 euros.”</p> <p>“Acho que qualquer pessoa que</p>
--	--	---

			<p>tenha alguma dificuldade, consegue contribuir para lá estar, as pessoas que vieram antes de mim, ajudaram de alguma forma, não é. Por muito poucas que sejam, e eu espero que sejam cada vez mais, porque eu conheço pessoas com deficiência que pura e simplesmente encolheram os ombros, porque também não havia grandes oportunidades no sítio delas, ou porque não, porque a cidade não ajudou.”</p> <p>“Pronto, não tem capacidades. Não, não é elas, elas têm capacidades para, mas se calhar não tem como lá chegar (...) e devia de haver mais ajudas a nível da câmara.”</p>
--	--	--	--

CATEGORIA	CÓDIGO	DESCRIÇÃO	K.K.05.01.2023
1. Dados descritivos	1.1. Dados das entrevistas	Informações sobre entrevistador, data, local e duração.	Cristina Mestre 05/01/2023 On-line 00:48:15
	1.2. Dados sociodemográficos	Género, idade, onde estudou, quantos anos, emprego, pós-graduação, etc.	Feminino 25 anos Licenciatura em Psicologia – 2016 a 2019 Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde – 2019 a 2022 À procura de estágio profissional Vive com os pais
	1.3. Dados descritivos sobre a deficiência	Tipo e grau de deficiência, percentual, congénita ou superveniente.	Paralisia Cerebral com comprometimento motor acentuado, problemas de visão Congénita... Problemas no parto; nascimento prematuro (6 meses e meio); 3 meses em incubadora; 2 semanas após o nascimento corte de luz no Hospital fez com que ficasse sem oxigénio, o que originou PC.
	1.4. Razões para participar no projeto	Razões para participação no projeto.	“Porque conheço a professora Helena (risos), porque tenho um grande carinho por ela, porque conheço também a minha colega XXX e ela falou-me do estudo e

			eu acho fundamental que as pessoas com deficiência participem, que deem a cara, que deem o testemunho, que se façam ver, que se façam conhecer, tem que existir uma representatividade social e uma consciência social das pessoas com deficiência também para que a sociedade consiga progredir, para que possamos ter mais oportunidades e de serviços com pessoas ativas e qualificadas que somos também.”
2. Formação Universitária	2.1. Experiências pré-universitárias	Experiências positivas e negativas anteriores em qualquer fase anterior à universidade. Excluir qualquer experiência uma vez matriculado na universidade.	“Até, até entrar na universidade acho que fui uma pessoa mais protegida, mais apoiada... A escola básica, as pessoas, quando digo escola básica refiro-me à escolaridade obrigatória. As pessoas com deficiência na escolaridade obrigatória são apoiadas por, por exemplo, um funcionário sempre que precisam existe aquela pessoa lá, enquanto a pesso, enquanto o aluno está no estabelecimento existe alguém sempre pronto para auxiliar, ou seja, a pessoa sabe que pode recorrer àquela pessoa sempre que precisar, para tudo.”
	2.2. Razões para o Ensino Superior	Razões para decidir estudar na universidade e escolha dos estudos e universidade: vocação, paixão pela área de estudo ANTES e DURANTE os estudos.	“Porque... eu, eu sempre acreditei que conseguia ajudar as outras pessoas, independentemente da minha condição e das minhas limitações e porquê que digo isto? Porque eu gosto de chamar as coisas plos nomes, ou seja, não gosto de romantizar muito as situações e digo-lhe com sinceridade que viver com deficiência não é fácil, mas portanto eu quis através dos, dos estudos universitários dar um sentido à minha vida, portanto sempre fui uma pessoa muito focada na carreira e acreditei sempre, desde o primeiro dia, até... ao estágio curricular, que não correu muito bem mas, mas acreditei sempre que seria capaz de ajudar as pessoas através do exercício da psicologia, através da clinica, através das consultas, que sempre foi esse o meu sonho, acreditei que conseguia ser útil... para mim e para os outros e acreditei que deveria fazer algo para, pra sentir que vale a pena viver assim

		<p>neste..., independentemente das minhas dificuldades e pronto, foi isso que, que me levou a estudar quando entrei para a Licenciatura.”</p> <p>“Hoje as perspetivas são outras, infelizmente, mas faz parte.”</p> <p>“Como lhe disse eu sempre me vi, sempre me perspetivei a dar consultas como Psicóloga Clínica e portanto com Licenciatura apenas, nos dias de hoje, não conseguimos fazer isso... porque temos no Pós-Bolonha e portanto tive que fazer o Mestrado e, e, e concluir o Mestrado e foi por isso que, que o fiz, mas quando eu entrei para a Licenciatura nunca quis fazer um curso superior só pra fazer, só pra ter o título, sempre foi meu objetivo final conseguir exercer.”</p> <p>“A... escolhi a UAlg porque a UAlg foi a única opção possível. Eu, eu sou uma pessoa com deficiência, não é? Fisicamente dependente, portanto para além da cadeira de rodas que me deixa fisicamente quase a cem por cento dependente, tenho também a questão de não conseguir conduzir um carro e portanto na altura em que eu entrei para a universidade, não tinha ainda assistente pessoal, o projeto piloto de apoio à vida independente ainda não existia no Algarve como resposta social, como resposta social não, ainda não é resposta social, mas não existia nem sequer como projeto e portanto eram os meus pais que faziam tudo, inclusivamente o meu transporte de casa para a universidade que ainda é uma distância de quarenta e poucos quilómetros o que ainda é alguma coisa e portanto foi, foi, foi assim.”</p> <p>“A... (silêncio) Estou a pensar na resposta, não porque não tenha uma resposta para lhe dar mas porque é uma pergunta que me faz pensar, de facto, e vou-lhe explicar porquê. Desde pequena, desde pequena... eu quando me perguntavam “O que é queres ser</p>
--	--	---

			<p>quando fores grande?” eu dizia psicóloga... primeiro, quando era mesmo pequenina, dizia bailarina, depois quando percebi que não ia, não ia conseguir andar comecei a dizer que queria ser psicóloga e... e prontos, e eu acho que sim, que o facto de eu ser uma pessoa com deficiência pesou na minha escolha porque a Psicologia pode fazer-se sentada... Eu acho que uma pessoa com deficiência gostaria de ter seguido Medicina ou então qualquer outra área que nada tivesse a ver com a saúde.”</p>
	<p>2.3. Objetivos académicos</p>	<p>Objetivos académicos durante os estudos universitários e o que foi feito para alcançá-los.</p>	<p>“A... (silêncio) Os meus objetivos académicos (silêncio)... Nunca quis ser a melhor, sabe? Nunca competi com ninguém mas competi sempre comigo mesma porque sou uma pessoa muito exigente comigo própria, sou perfeccionista e quis dar sempre o meu melhor, quis ter sempre boas notas, as classificações foram sempre muito importantes pra mim porque via, via o esforço que os meus pais faziam, e não foi pouco, pra eu poder estudar. Porque para além dos gastos monetários, tínhamos também as ausências que eles tinham que, que, que ter em relação aos seus empregos e tudo mais pra me transportarem e isso fazia sempre com quem eu fosse muito exigente comigo mesma e tivesse sempre objetivos muito alinhados e muito focados. Dedi-quei-me sempre a mil por cento aos estudos. Eu costumo dizer que não vivia pra poder estudar, pra não deixar nada pra trás e portanto os meus objetivos foram, foi, foram sempre, passaram sempre por nunca deixar nada para trás, cadeira, cadeiras por fazer, nunca, pra não prolongar o tempo de estudos.”</p> <p>“O meu objetivo último sempre foi conseguir concluir por etapas o, o processo para conseguir exercer. Eu acho que foi sempre esse o meu objetivo final.”</p>

	2.4. Expectativas	Expectativas quando começaram a estudar, se foram atendidas ou não.	<p>“Quando eu comecei a estudar na universidade pensava que ia ter muito mais contacto com a prática clínica... Não logo no início, é claro, mas pelo menos no Mestrado, nalgumas cadeira, por exemplo mais... que pudessem ser mais práticas, pra aplicarmos alguns conhecimentos, pra treinarmos, nem que fosse entre colegas, mais uns com os outros, se nos habituarmos, e isso não aconteceu tanto quanto eu gostaria, mas pronto, isso tem a ver mais com, com, com o formato do curso e, e expectativas... (silêncio) acho que... acho que eu fui mudando as expectativas conforme o tempo foi passando, sabe? Porque teve que ser... Não sei se eu, se eu tive assim alguma expectativa que tenha sido completamente frustrada porque nós, eu sempre acreditei e acredito que as pessoas têm que se adaptar aos contextos e eu adaptei-me.”</p>
	2.5. Dificuldades	Dificuldades encontradas durante e na conclusão dos estudos. Abordagem ao abandono.	<p>“Encontrei muitas dificuldades em áreas muito diversas, mas a questão está direcionada pra que, pra que ponto? Dificuldades com os professores, dificuldades de acessibilidade física, que tipo de dificuldades?”</p> <p>“Com as acessibi, vou começar pela que é mais fácil de referir e mais óbvio... Com os, com, com, com as acessibilidades. Eu acredito, pela minha experiência, que as acessibilidades, pelo menos quando eu estudei, havia... opções que deveriam ter sido melhoradas, por exemplo o, os elevadores, temos elevadores, não são todos igualmente pequenos, mas temos elevadores que são muito pequenos, demasiado pequenos, em que há cadeiras elétricas, que dependendo da dimensão, podem entrar ou não, e portanto, eu quando comecei a Licenciatura tinha uma outra cadeira elétrica, que não esta que tenho agora que é um bocadinho mais pequenina do que a anterior, mas a primeira quando eu, quando eu precisava de entrar em certos elevadores tinha que</p>

		<p>ser desmontada na parte da frente, dos, dos pedais, dos apoios dos pés, e, e portanto era possível, claro (...) depois felizmente arranjou-se a alternativa de eu ter aulas maioritariamente, quase a cem por cento, no rés-chão, no anfiteatro, que foi uma ótima opção, apesar de prós colegas não ser a mais confortável por causa das cadeiras, eu compreendo, mas em termos de imprevistos, no que se refere a avarias de elevadores e tudo mais foi excelente e... por exemplo, o piso, também o piso não é o melhor, não sei se, se se apercebe porque como a XXX consegue locomover-se com facilidade se calhar nunca se apercebeu, mas para quem anda na cadeira (risos) às vezes é um bocadinho difícil.”</p> <p>“(silêncio) Sem assistente pessoal a pessoa com deficiência que tem pais que trabalham a tempo inteiro fica... (silêncio) desprotegida... ao deus dará na universidade, porque não existe uma pessoa a quem possamos recorrer, uma pessoa que seja referência, que esteja disposta e disponível e aberta pra isso. Eu tive sempre os meus colegas, mas não deveria ser assim, e depois a partir do segundo ano, a partir, acho que foi a partir da, da metade do segundo ano de Licenciatura tivemos também uns voluntários que, que não eram nossos colegas, eram, eram voluntários, que nos ajudavam, portanto, a mim por exemplo na hora da refeição ou quando eu tinha muitos furos sem aulas, vinham passar tempo comigo, íamos à biblioteca, ajudavam-me em certas pesquisas que eu precisasse de fazer pa trabalhos, para além no apoio na alimentação, o que era ótimo, porque assim, assim aproveitava melhor o tempo e sentia-me mais acompanhada porque nem sempre os meus colegas podiam me dar, podiam dar-me todo o suporte que eu precisava e eu nem podia ir com eles para as suas casas,</p>
--	--	---

		<p>por exemplo, nos casos dos colegas que morassem perto da universidade e porquê? Porque não há acesso! (silêncio) Tamos sempre à volta das mesmas questões (risos).”</p> <p>“(silêncio) Porquê? Porque... Porque... estudar, para quem estuda a sério, como eu estudei, é difícil. Tira-nos o sono, tira-nos anos de vida, tira-nos tudo e... às vezes pensava e sentia que se calhar não valia a pena, outras vezes tava só cansada, mas o momento em que eu pensei mesmo, mesmo, mas mesmo em desistir foi no momento do meu estágio curricular.”</p> <p>“A... Porque... (silêncio)... porque, porque deparei-me com situações muito difíceis... que não vieram nem de utentes, nem de, nem do público-alvo, nem de ninguém de fora, mas deparei-me com situações que eu nunca pensei que ia encontrar... num desses, num profissional de saúde para com outro profissional, para com um estudante que só queria concluir os seus estudos... Coloquei mesmo em causa o facto de, se valia a pena... tudo isto, se valeu a pena estudar, pensei mesmo que a deficiência pesasse e valesse muito mais do que eu mesma... (silêncio) Foi uma situação muito difícil, não tou a ser, se calhar muito clara, porque também não quero voltar a mexer muito no assunto, mas foi, foi uma situação traumática mesmo.”</p> <p>“Sem os meus colegas, sem o apoio que eles deram da forma que deram e sem as pessoas que fizeram voluntariado pra que eu tivesse a partir do segundo ano, a partir da metade do segundo ano da licen, da Licenciatura, o apoio que tive eu acho que, acho não, tenho a certeza que não teria chegado até ao fim tão rápido ou simplesmente não teria mesmo chegado até ao fim... porque eu acho que o meu trajeto foi tão difícil pra mim em termos psicológicos, por vezes, emocionais,</p>
--	--	---

			que se eu tivesse parado em qualquer momento, seja pro que fosse, se eu tivesse interrompido, não teria retomado nunca mais.”
3. Conceito e experiências de sucesso	3.1. Conceito de sucesso	O que significa ser bem-sucedido na universidade para a pessoa entrevistada.	<p>“Ter sucesso... na universidade... (silêncio) Como eu lhe disse no início eu nunca competi com ninguém, sempre competi comigo mesma e para mim ter sucesso na universidade sempre significou eu sentir que fiz o máximo possível e eu sentir-me satisfeita com o meu resultado, pensar “ok, tá bom, esta, este resultado satisfaz-me, reflete o meu trabalho, reflete o meu empenho, reflete o meu esforço, fui boa o suficiente, chega, não é preciso mais”... Ter sucesso na universidade pra mim sempre foi chegar a casa, por exemplo, ou chegar ao fim do semestre e fazer o balanço total, global, da, das variáveis e pensar “correu bem, estou contente comigo, valeu a pena”. É isso que pra mim é sucesso na universidade, não é, não são as notas por si só, não é, não são os títulos, é aquilo que se aprende, e é aquilo que se leva, é o crescimento pessoal que se faz, é o crescimento académico.”</p> <p>“Pra mim sucesso universitário é tu dizeres isso mesmo. Eu acho que o importante dos nossos percursos é aquilo que conseguimos, de facto, levar connosco pra vida, porque tudo o resto é secundário, os títulos... são secundários. Imagina eu, por exemplo, agora sou Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde mas se eu não encontrar um estágio profissional que me satisfaça um dia enquanto pessoa e, e que me faça sentir que valeu a pena estudar e, e, e, e fazer os esforços que fiz para obter este grau... pra mim o título, por si só, não tem valor porque eu nunca estudei pelo título... E é isso. Não sei se respondi.”</p>
	3.2. Sucesso universitário	Se a pessoa considera que foi bem-sucedida na universidade.	“A... (silêncio)... Eu na universidade acho que fui boa aluna dentro daquilo que são os meus padrões e, e das minhas dificuldades que também influenciam e

			<p>que às vezes, e dentro daquilo que são as exigências, que são muitas e o tempo é curto, acho que enquanto aluna dei o meu melhor, o meu máximo, e estou satisfeita quanto a isso.(...)”</p> <p>“Hum... Por exemplo, fiz uma vez, fiz, fiz vários trabalhos, não é, pra, pra cadeiras, mas fiz uma vez um trabalho pra uma cadeira sobre psico-oncologia e o trabalho era teórico, claro, e tinha uma parte em que eu tive que fazer, tive que entrevistar um, um indivíduo que passou por uma situação de doença oncológica e eu gostei muito de... aquele trabalho deu-me imenso trabalho, verdade seja dita, mas eu gostei imenso daquele trabalho, porquê? Porque... tive a oportunidade de aplicar a entrevista e de conversar com a pessoa, portanto foi a situação que eu mais perto me senti de uma consulta psicológica apesar de não ter sido, que não foi, mas sim. E lembro-me que fiz mais uma vez umas, um trabalho de PIIC com a professora Helena Martins em que tive que aplicar também várias entrevistas a vários indivíduos, também esse foi o trabalho que eu mais gostei de fazer, sim.”</p>
	3.3. Sucesso atual	Se a pessoa considera a sua situação atual (trabalho, estágio, pós-graduação...) é um sucesso.	
	3.4. Experiências de sucesso universitário	Exemplos de experiências bem-sucedidas na universidade.	
	3.5. Histórias de sucesso atuais	Exemplos de experiências bem-sucedidas na situação atual.	
4. Fatores pessoais de sucesso	4.1. Autoconceito / Autoconhecimento	Autodefinição. Tem consciência da sua deficiência e procuram estratégias para serem protagonistas, empoderamento. Autoestima.	“Pergunta difícil. Essa é a pergunta que eu mais tenho dificuldades a responder. Não sei. Primeiro depende muito do contexto em que, em que a questão seja colocada, mas eu acho que sou uma pessoa resiliente, sou perfeccionista, o que não é bom (risos)... sou teimosa, sou ambiciosa, sou responsável, sou determinada e... sou ansiosa (risos).”

			<p>“A resiliência, a ambição, a persistência, a teimosia, a questão de não desistir, a questão de tentar encontrar sempre soluções pra, pra cada problema que surgia e surgiam vários, eu tentava sempre dar a volta, podia não ser da maneira comum, e não era muitas vezes, mas eu encontrava sempre soluções e quando não conseguia sozinha pedia ajuda... (...)”</p> <p>“Hum... Os meus pontos fortes... (silêncio) O humor... A... A capacidade de resiliência, a paciência... A resistência. Eu acho que sou uma pessoa extremamente resistente. Acho que... um ponto forte é a minha capacidade de sorrir só pra não mostrar a chorar, não é benéfico (risos), mas acho que é um ponto forte... em certas situações.”</p>
	4.2. Deficiência	<p>Como a deficiência influencia a escolha dos estudos e da universidade; se a deficiência influenciou a permanência e a conclusão dos estudos; mudança na percepção da deficiência no estágio pré-universitário, durante o estágio universitário e após a graduação; forças adquiridas através da deficiência; aceitação/adaptação da deficiência.</p>	<p>“(silêncio) Até, até entrar na universidade acho que fui uma pessoa mais protegida, mais apoiada... A escola básica, as pessoas, quando digo escola básica refiro-me à escolaridade obrigatória. As pessoas com deficiência na escolaridade obrigatória são apoiadas por, por exemplo, um funcionário sempre que precisam existe aquela pessoa lá, enquanto a pessoa, enquanto o aluno está no estabelecimento existe alguém sempre pronto para auxiliar, ou seja, a pessoa sabe que pode recorrer àquela pessoa sempre que precisar, para tudo. Na universidade eu percebi que tava por minha conta... (silêncio) Na universidade eu cresci... muito. Na universidade eu alterei a minha visão de mim mesma enquanto pessoa com deficiência, sim, porque eu percebi que também... não, não, percebi que não são os estudos que, não é a formação que traz a empatia às pessoas... percebi, porque eu antes, antes de entrar pra Psicologia eu tinha uma visão quase que irrealizada, romântica dos Psicólogos, uau, os Psicólogos são seres assim perfeitos, tou a brincar, não, mas,</p>

			<p>tinha assim, pensava que os Psicólogos tinham quase que uma predisposição inata para atender ao outro e percebi também que não. Percebi também que sim (risos), que há pessoas que sim, mas também há pessoas que não. E foi, foi um crescimento muito grande, também por causa disso... E sim, percebi que também, que o facto de ser pessoa com deficiência me iria trazer muitos, muitos, muitos mais obstáculos e desafios... que eu nunca tinha imaginado, até então nunca tinha pensado, e quando cheguei à universidade percebi isso e sim, mudei a minha visão enquanto, enquanto pessoa com deficiência, faço parte...”</p>
	<p>4.3. Autodeterminação</p>	<p>Estabelecer metas, planejar ano a ano, persistência e perseverança, capacidade de decidir por si próprio, tomar decisões que ajudem a crescer como pessoa.</p>	<p>“(silêncio) Como lhe disse eu sempre me vi, sempre me perspetivei a dar consultas como Psicóloga Clínica e portanto com Licenciatura apenas, nos dias de hoje, não conseguimos fazer isso... porque tamos no Pós-Bolonha e portanto tive que fazer o Mestrado e, e, e concluir o Mestrado e foi por isso que, que o fiz, mas quando eu entrei para a Licenciatura nunca quis fazer um curso superior só pra fazer, só pra ter o título, sempre foi meu objetivo final conseguir exercer. Ainda não consegui e sinceramente digo-lhe que não sei se o vou conseguir fazer assim como eu perspetivei fazê-lo porque existem muitas barreiras... muitas mesmo, eu sei que na Psicologia em Portugal não é fácil vingar e conseguir fazer carreira mas penso que para as pessoas com deficiência seja mais difícil ainda... do que para as pessoas sem deficiência, pelo menos é essa a minha experiência e é isso que eu tenho sentido até agora.”</p> <p>“A Licenciatura toda eu fi-la sem, sem assistência pessoal e portanto foi um grande sacrificio e só foi possível porque a Universidade do Algarve não foi mais longe do que aquilo que, que é termos de distância porque se fosse mais longe não conseguiria ter estudado.”</p>

	4.4. Autonomia	Autonomia, independência – Quando diz explicitamente que é independente e autônoma.	
	4.5. Autoeficácia	Proatividade para pedir apoio; estratégias de enfrentamento; estratégias para solicitar apoio a pessoas com deficiência; acreditam nas suas capacidades; confiança para alcançar os seus objetivos.	
	4.6. Resiliência	Capacidade de superar dificuldades e crescer – Quando o diz explicitamente.	“(silêncio) Eu acho que ainda há pouco lhe disse, que eu... que eu achava e acho que ser pessoa com deficiência não é fácil. Não é fácil nem em termos acadêmicos, nem em termos pessoais, nem em termos familiares, nem em, nem em vertente nenhuma da vida. Ser pessoa com deficiência implica muita ginástica, muita flexibilidade, muita adaptação, muita reorganização, muita reinvenção, implica também deixar muitos objetivos ir embora... isso não, não é só com as pessoas com deficiência que acontece, toda a gente deixa muitos dos seus objetivos ir embora, mas eu acho que para as pessoas com deficiência os objetivos, às vezes, falo por mim, os meus objetivos foram sempre muito meus, muito, eu tive muita certeza deles, e portanto gastei muito tempo da minha vida a trabalhar pra eles e sempre que eu os deixei ir foi, foi um luto que eu tive que fazer por eles e um bocadinho por mim talvez também.. mas... é, é difícil ser pessoa com deficiência, mas é também interessante no sentido em que temos que ter a capacidade de superar porque se não superarmos e se não formos resiliente acabamos por deixar de existir.”
	5.1.Situação atual	O que a pessoa faz hoje	

5. Situação atual e área profissional	5.2. Diploma universitário e situação atual	Influência do grau universitário na sua situação atual (trabalho, estágios, estudos em curso, etc.).	“(silêncio)... O diploma, por si só, sozinho, talvez não, mas a minha postura no mundo do trabalho, tendo em conta a bagagem que o, que o curso me trouxe, será outra. Portanto acho que mes, mesmo que eu não consiga alcançar a, a Psicologia da forma como eu gostaria, acho, acho que sim, acho que os estudos me vão trazer sempre uma mais valia nem que seja em termos pessoais, e em termos posturais, em termos de visão do outro, do contexto, em termos de compreensão, até das outras pessoas e tudo mais... Mas não sei se, se a sua questão não foi se eu achava que o diploma me ia dar mais oportunidades? Foi isso? Acho que não.”
	5.3. Dificuldades laborais	As dificuldades laborais encontradas.	
6. Fatores externos Sucesso	6.1. Família	Como a família influencia a permanência e o sucesso na universidade.	“(...)bom, em primeiro lugar os meus pais... O meu irmão (...)” “Como... Olhe, na reta final dos meus estudos ouviram-me muitas vezes a chorar... amigos, e o meu irmão e a minha cunhada, os meus pais não, porque eles não gostam muito que eu chore e então eu faço um esforço para não chorar junto deles. (...)” “Financeiro os meus pais, sim, mas emocional e tudo mais, sim, o meu irmão também, a minha cunhada, os meus pais, o meu primo.”
	6.2. Companheiro	Como o companheiro influencia a permanência e o sucesso na universidade.	
	6.3. Amigos	Como as amizades (externas à universidade) influenciam a permanência e o sucesso na universidade.	“Os meus amigos...” “(...) Mas... os meus amigos ouviram muito a desabafar, com colegas meus, com alunos, colegas meus, partilhámos artigos, bibliografias, para concluir assim partes mais académicas... E foi isso.” “Ouviam-me, ouviam-me... Sabe, em momentos muito difíceis da vida de alguém eu acho que o mais importante é termos a

		<p>capacidade de o ouvir sem julgamento, sem dizer “ai, mas se eu fosse a ti fazia, ai, mas devias fazer”... e pronto, tive a sorte de ter na minha vida algumas pessoas, não muitas, mas algumas que tiveram essa capacidade, de escutar só.”</p>
	<p>6.4. Universidade – Gabinete da deficiência</p>	<p>Se foram utilizados serviços de apoio. Tipo de adaptações curriculares realizadas e tipos de apoio.</p> <p>“Porque, porque, porque, porque... eu... quando faz, quando estudei... fazia as minhas frequências oralmente, era mais fácil e mais rápido, e eu precisei do estatuto de Estudante com Necessidades Educativas Especiais para isso... Eu também fiz trabalhos de grupo, nos primeiros anos, mas depois sendo muito difícil de conciliar pra mim em termos de horário e ritmo de vida e tudo, optei por fazer a maior parte dos trabalhos sozinha e o que não conseguia fazer ia pra exame e fazia a cadeira em exame, mas o estatuto deu-me a oportunidade de, de fazer as, as provas, as frequências oralmente, tinha também direito a mais trinta minutos de, de, de tempo de execução da frequência em relação aos colegas se precisasse... e, e recorri, claro.”</p> <p>“Pelo que eu me lembro, eu não me lembro bem, sabe que, infelizmente já não me lembro, mas pelo que eu me lembro penso que não, penso que, penso que foi a professora Helena Martins que, que tratou dessa parte, que falou uma primeira vez com os meus docentes, formalizou a questão, não é? E depois tudo decorreu da melhor maneira.”</p> <p>“Eu, na verdade, eu não precisei de um ensino diferenciado, não é, precisei só de algumas adaptações porque, por exemplo, os meus professores colocavam os materiais na Tutoria Eletrónica, por exemplo, e eu ia lá e, e guardava os materiais e estudava, como qualquer outro colega fazia, a minha dificuldade era... mais em escrever nas frequências por causa de tempo que demorava a escrever, mas, tirando</p>

			<p>isso, e os meus professores foram sempre muito flexíveis, todos os que eu referi e a professora Cristina Nunes também porque lembro-me que eles muitas vezes, por exemplo, faziam-me chegar a literatura que eu precisava... qua, quando eu não tinha assistente pessoal e depois não era assim tão fácil conseguir, conseguir fazer tudo isso sozinha e todos os professores que eu mencionei e a professora Cristina Nunes que eu me esqueci ... faziam isso, davam esse apoio que era também fundamental.”</p>
	6.5. Universidade – Programas de apoio ao estudante	<p>Outros programas e recursos oferecidos pela universidade estão incluídos (aqueles incluídos em serviços ou escritórios para pessoas com deficiência são excluídos). Por exemplo: dias de boas-vindas, delegação estudantil, atividades culturais, atividades desportivas, consultório de psicologia, orientação, etc.</p>	<p>“A única, o único evento em que eu participei assim, assim... universitário foi a Queima das Fitas. Mais nada... mais nada.”</p> <p>“Foi, pois, claro que foi. Foi a mais bonita! Olhe, ainda agora tou a olhar para as minhas fitas que tão aqui na parede.”</p>
	6.6. Pessoal Administrativo e de Serviços	<p>Pessoal administrativo e de serviços.</p>	
	6.7. Pessoal docente	<p>Atitude do corpo docente, adaptações curriculares, características de ensino, metodologias, etc.</p>	<p>“(…) e quando eu precisava até os professores acompanhavam e ajudavam nessas questões [acessibilidades](…)”</p> <p>“(silêncio) Enquanto aluna? Tive, tive, tive porque sempre, sempre fiz valer as minhas opiniões, sempre me fiz ouvir. E os meus professores, de um modo geral, também me quiseram ouvir, sim. Tive muito bons professores, de um modo geral. E tive professores que, que vou levar sempre comigo como excelentes referências.”</p> <p>“Não, mas... Eles não me conheciam antes, mas quando me viram perceberam logo... que eu tinha uma deficiência porque é muito visível e, e depois sobre as questões mais particulares, sobre a dificuldade da escrita, tudo mais, e sobre as frequências...”</p>

		<p>feitas oralmente e, e quando eu comecei a pedir e a negociar o facto de poder vir a fazer os trabalhos individualmente e não em grupo, eu mesma falei com, com os professores. A professora Helena também ajudou neste processo, como lhe disse anteriormente, mas os meus professores, de um modo geral, aderiram muito bem, aceitaram, apoiaram... sim.”</p> <p>“A abertura, a simpatia, a empatia, a paciência, a compreensão, a disponibilidade, a abertura que me fazia ter à vontade para lhes pedir ajuda.”</p>
	<p>6.8. Parceiros/ colegas</p>	<p>Inclusão no grupo de turma, relacionamento com os colegas, apoio académico e sentimento de pertença.</p> <p>“(…) porque os colegas eram extraordinários e ajudavam nessas questões sempre (...) felizmente eram mais os colegas (...)”</p> <p>“(…) Enquanto pessoa acho que vivi pouco, vivi pouco... consegui ter alguns amigos, que levei comigo pra, pró pós-univer, sim, mas não são muitos e não são aquelas amizades que eu possa, por exemplo, pegar no telemóvel agora e dizer “olha, fulano tal, bora tomar um café” ou contar àquela pessoa um grande drama... das pedras da calçada (risos)... não, acho que não e... e não atribuo culpas a ninguém quanto a isso, nem a mim, nem sequer a mim sabe? Foi uma questão de contexto porque eu estudei a ponto de não ter tempo pra mais nada e como eu moro longe relativamente da universidade nunca me dei ao luxo de, por exemplo, pedir aos meus pais que fizessem mais duas viagens pra além das quatro que já faziam por dia pra eu poder sair à noite com os meus colegas, por exemplo, ou pra eu poder ir a um jantar de curso, por exemplo, também é verdade que nenhum dos meus colegas nunca demonstrou abertura pra isso porque podiam, por exemplo, vir, vir eles apanharem-me aqui em casa porque eu tenho carro e seria possível mas... não se concretizou e eu acho que é também por causa da falta de acessibilidades físicas</p>

			<p>nos locais, talvez frequentados por eles, que eu não conheço, nem sequer sei se, se, se teria acesso ou não porque nunca cheguei a ir com eles... e pronto.”</p> <p>“Ajudavam-me muito dentro do campus porque eu estando sem assistente e sem os meus pais porque eles estavam a trabalhar precisava de ajuda e não era pouca... conversávamos quando havia tempo pra isso, fazíamos companhia uns aos outros, quando fazíamos trabalhos de grupo aproveitávamos o tempo livre, que era pouco pra isso, pra isso, íamos à biblioteca procurar literatura pra, pra trabalhos... Os meus colegas... fizeram muitas vezes com que eu não me sentisse completamente sozinha... mas por não haver um apoio efetivo para as pessoas com deficiência, como há na escolaridade obrigatória, eu muitas vezes me sentia um peso para os meus colegas... apesar de eles nunca terem dito isso, claro, não é disso que, que se trata, não é?”</p> <p>“(silêncio) Os meus colegas... foram muito simpáticos e eu sempre senti e sempre, sempre que tive oportunidade lhes disse também que o meu sucesso foi também devido a eles... porque eu sozinha não teria sido quem sou hoje.”</p>
	6.9. Organizações estudantis	Profissionais e entidades externas que ofereçam apoio e adaptações durante o estágio universitário.	
7. Tipo de formação	7.1. Formação presencial	Quando o ensino presencial é explicitamente valorizado positiva ou negativamente (Este código pode ser emitido em alguns que estudam na UNED e na universidade presencialmente).	
	7.2. Ensino à distância/em linha	Quando o ensino online ou a distância é valorizada positiva ou negativamente	
8. Recomendações e conclusões	8.1. Recomendações à universidade	Dicas para tornar a universidade mais inclusiva.	“Melhores acessibilidades físicas, melhores infraestruturas, mais sensibilidade em relação à diferença, à deficiência... mais... oportunidades, mais... Eu acho,

		<p>por exemplo, que não basta... inserirmos a pessoa com deficiência, por exemplo, num estágio e dissermos “o importante é acabar, o importante é concluir”... não, quer dizer sim, mas, por exemplo, se as coisas não estão a correr bem nesse nível e estão a prejudicar muito a vida, a parte psicológica e emocional da pessoa com deficiência é importante intervirmos, sim! E portanto muitas vezes eu, eu acho que é importante inculir essa responsabilidade, essa sensibilidade nos docentes porque... muitas vezes quem não trabalha com a deficiência, e nem todos os docentes trabalham com a deficiência, quem não trabalha com a deficiência não a tem... muitos docentes que não trabalham com a deficiência têm essa sensibilidade, sem trabalharem com a deficiência, sem serem gestoras do Gabinete de Apoio de Necessidades Educativas Especiais, como a professora Helena é, têm essa sensibilidade e, mas muitos não têm e são Psicólogos, isso não quer dizer nada.”</p> <p>“Não vai, peço desculpa. Nunca vai existir inclusão enquanto houver alguém que diga “tens que baixar a cabeça porque o importante é concluir”.</p> <p>“(silêncio) Flexibilidade curricular... às vezes é preciso, às vezes é fundamental e há docentes que não entendem isso... Mais... pra que não tem assistente pessoal, porque a assistência pessoal ainda não é uma realidade que chega a todas as pessoas com deficiência atualmente no nosso país, lamentavelmente, espera-se que um dia chegue a ser uma realidade que alcance toda a gente, mas ainda não é, e para que não tem assistente social e tem deficiência e precisa de apoio físico... bastante... portanto, considerável, acho que seria importante que a universidade tivesse uma pessoa realmente disposta e aberta e... para ajudar a pessoa ou as pessoas</p>
--	--	---

			com deficiência naquilo que precisem fisicamente... porque... é da parte física que eu estou a falar... pelo menos naquilo que são as necessidades básicas, tou a falar do dia a dia, quando isso se justifique, eu acho que esse apoio seria mais do que fundamental. Sei que não é, não é fácil implementar essa, essa questão assim como eu estou a dizer, mas seria, acho que seria um dos pontos mais importantes.”
	8.2. Recomendações às pessoas com deficiência	Razões para recomendar que outras pessoas com deficiência estudem na universidade.	<p>“Porque ficar em casa não é opção...”</p> <p>“Para ninguém. Conhecimento é poder, formação significa oportunidade, mesmo que não seja dentro daquilo que mais sonhamos, é sempre uma mais valia ser um, uma pessoa com, com estudos e com deficiência do que uma pessoa só com deficiência. Infelizmente é assim. Os estudos não são garantia de nada, de nada, nem para quem tem deficiência, nem para quem não a tem, mas os estudos podem fazer a diferença entre arranjar ou não um emprego, mesmo que não seja o desejado.”</p> <p>“A universidade pode contribuir pra melhoria da qualidade de vida das pessoas que lá estudam porque apesar de todas as dificuldades que eu referi, cada pessoa certamente tem as suas indiferentes, mas a universidade amplia o nosso ângulo de visão, fa, proporciona-nos a possibilidade de estabelecer mais vínculos com outras pessoas, uma maior rede de apoio se investirmos nisso, se tivermos oportunidade para sair e pra fazer coisas expectáveis que um estudante faz, permite-nos ter contactos, permite-nos ter, talvez, mais oportunidades de, de emprego, mais saídas, mais vínculos sociais, sim, acho que é isso.”</p>
	8.3. Recomendações de sucesso universitário	Chaves para outros alunos com deficiência terem sucesso na universidade.	“Os fatores chave, em termos pessoais, foram a persistência, a resiliência... foi também o perfeccionismo e o facto de não gostar de deixar as coisas a meio e,

			<p>como eu lhe disse há pouco, eu só consegui concluir os estudos porque tive os colegas que tive, porque tive os professores bons que tive e que mencionei, porque tive oportunidade de ter o apoio por parte dos voluntários de, dos quais não mencionei o nome, mas foram várias pessoas, tive o apoio da minha família, claro, dos meus pais... e... da minha família, em geral, do meu irmão, da minha cunhada e do meu primo... e... foi também este sonho que eu felizmente enquanto estudei tive quase até ao fim e esta certeza de que eu iria conseguir fazer alguma coisa, que eu iria conseguir fazer a diferença. Ainda não consegui, e talvez não consiga, mas ainda bem que sonhei!”</p>
	<p>8.4. Contributos das universidades</p>	<p>Contribuições ou benefícios da universidade para pessoas com deficiência (académica, social, construção de identidade, trabalho, etc.).</p>	<p>“Sim. Eu estive, estive, estive à procura de estágio, agora parei um pouco por opção, mas vou retomar em breve talvez, mas estive à procura de estágio um ano quase, e claro que procurei em todo o lado e também... quando vi que não conseguia ser bem sucedida na minha procura, procurei o apoio da Associação Salvador, por exemplo, que apoia a empregabilidade das pessoas com deficiência mas não foi bem sucedida, ou seja, eles não conseguiram fazer nada por mim porque eu sou do Algarve e eles não têm contacto com instituições IPSS aqui no Algarve, assim próximo, não têm um contacto próximo, e, e a justificação foi essa mas tive com eles quase um ano à procu... um ano, seis, nove meses, depois deixei um pouco de lado essa, essa, essa questão porque vi que não, não me trazia apoio nenhum, estava já um pouco cansada, não é?... Mas ao mesmo tempo recorri também à Valor T.”</p> <p>“É, é uma plataforma de empregabilidade para pessoas com deficiência, também pedi ajuda, portanto fiz entrevista como, como psicóloga, supostamente iria tentar ajudar pra perceber se</p>

			<p>existia alguma entidade que precisasse, algum particular ou, mas nunca cheguei a saber de nada, eles nunca mais me voltaram a contactar, pronto... Depois também por sugestão de uma colega e amiga minha inscrevi-me também na bolsa de emprego da Ordem dos Psicólogos Portugueses e recebo sempre, sempre as ofertas e a disponibilidade que existe mas infelizmente até agora não encontrei nada a que me pudesse candidatar aqui perto, no Algarve, e as vagas que me apercebi que existiam quando liguei pa perceber se ainda estavam desocupadas já não estavam, pronto... Tou inscrita no IEFP e portanto estou também sempre à procura de locais de estágio, fiz várias candidaturas, candidatei-me a quase todos os, a quase todos, todos os locais de estágio que apareceram no Algarve mas sempre que eu ligava já estavam ocupados... e pronto... e depois, como lhe disse, em Novembro decidi parar um pouco. Agora estou a pensar retomar a procura, mas acho que não me apetece muito (risos)... Agora estou numa fase em que estou sinceramente a pensar se, se não seria bom fazer outra coisa... um tempo... trabalhar noutra coisa... estudar tá fora de questão, não me faz sentido estudar mais..."</p>
	8.5. Contribuições para pessoas com deficiência	O que as pessoas com deficiência contribuem para a Universidade.	“(silêncio) Um, um estudante com deficiência trazem para a universidade a consciencialização da diferença, a importância da abertura, da empatia, da adaptação, da flexibilidade.”

CATEGORIA	CÓDIGO	DESCRIÇÃO	M.C.09.12.2022
1. Dados descritivos	1.1. Dados das entrevistas	Informações sobre entrevistador, data, local e duração.	<p>Cristina Mestre 1ª Entrevista: 09/12/2022 2ª Entrevista: 17/12/2022 On-line 1ª Entrevista: 00:16:26 2ª Entrevista: 00:17:20</p>

	1.2. Dados sociodemográficos	Género, idade, onde estudou, quantos anos, emprego, pós-graduação, etc.	Feminino 22 anos Licenciatura: Artes Visuais - 2018 a 2021 Mestrado: Criação artística contemporânea - 2022 ao presente Solteira Não trabalha
	1.3. Dados descritivos sobre a deficiência	Tipo e grau de deficiência, percentual, congénita ou superveniente.	Dislexia adquirida. Escola primária.
	1.4. Razões para participar no projeto	Razões para participação no projeto.	“Para se falar mais sobre o assunto.”
2. Formação Universitária	2.1. Experiências pré-universitárias	Experiências positivas e negativas anteriores em qualquer fase anterior à universidade. Excluir qualquer experiência uma vez matriculado na universidade.	“Porque no 9º ano tive um professor de EV que me disse que eu tinha jeito para artes, e depois incentivou-me para eu ir no secundário para artes visuais. E depois quando acabei artes visuais, decidi que era o que eu queria fazer e então tirei a licenciatura.”
	2.2. Razões para o Ensino Superior	Razões para decidir estudar na universidade e escolha dos estudos e universidade: vocação, paixão pela área de estudo ANTES e DURANTE os estudos.	“Porque sempre quis tirar um curso superior, então depois decidi ir para a universidade. Porque a minha mãe não me deixou ir para outra universidade, disse que se eu quisesse tirar um curso superior, tinha que ser cá no Algarve e então candidatei-me a todos os cursos que haviam possibilidades, e que eu gostasse na Universidade do Algarve para entrar cá em baixo.”
	2.3. Objetivos académicos	Objetivos académicos durante os estudos universitários e o que foi feito para alcançá-los.	“O meu objetivo era tirar a licenciatura nos 3 anos, não era demorar mais do que isso.”
	2.4. Expectativas	Expectativas quando começaram a estudar, se foram atendidas ou não.	“Tinha a expectativa de ser algo difícil, e não saber se ia conseguir acabar a licenciatura porque toda a gente diz que é fácil entrar, difícil é sair, ou seja, e mesmo eu queria, Sim. Acabei com os 3 anos que era suposto acabar, e não tive que repetir cadeiras. E isso foi cumprido.”
	2.5. Dificuldades	Dificuldades encontradas durante e na conclusão dos estudos. Abordagem ao abandono.	“Em relação à dislexia, acho que nunca tive muitas dificuldades porque os professores, sempre foram compreensivos e souberam desde o início que tinha e por isso na correção dos testes e isso, nunca fui prejudicada por ter dislexia. Por isso acho que nunca tive muitas dificuldades.”

			[Abandono aos estudos] “Não.”
3. Conceito e experiências de sucesso	3.1. Conceito de sucesso	O que significa ser bem-sucedido na universidade para a pessoa entrevistada.	“Para mim ter sucesso na universidade é acabar o curso a que nos propomos por assim dizer, e sentir, acho que não é só acabar, é sentir que aquilo serviu para alguma coisa no nosso percurso, porque não vale apenas estar a tirar um curso de 3 anos, pode, não digo que tenha que necessariamente servir para uma profissão, mas que pelo completa para alguma coisa.”
	3.2. Sucesso universitário	Se a pessoa considera que foi bem-sucedida na universidade.	“Sim, porque acabei os 3 anos. Nunca chumbei a nada, não tive propriamente dificuldades em acabar ou entregar trabalhos, ou seja, o que for. Por isso, acho que foi bem-sucedido.”
	3.3. Sucesso atual	Se a pessoa considera a sua situação atual (trabalho, estágio, pós-graduação...) é um sucesso.	
	3.4. Experiências de sucesso universitário	Exemplos de experiências bem-sucedidas na universidade.	“No último ano quando fizemos a exposição final” “Da licenciatura, em que basicamente temos o reconhecimento de todos os professores e familiares, pelo trabalho que fizemos nos três anos.”
	3.5. Histórias de sucesso atuais	Exemplos de experiências bem-sucedidas na situação atual.	
4. Fatores pessoais de sucesso	4.1. Autoconceito / Autoconhecimento	Autodefinição. Tem consciência da sua deficiência e procuram estratégias para serem protagonistas, empoderamento. Autoestima.	“Apresentava-me pelo meu nome, pelo que eu sou basicamente, não pelo que eu tenho.” [Deficiência – Fator de influência nos estudos] “Acho que na minha escolha, não, mas para os outros pesava mais do que para mim.” “Porque toda a gente, tanto como amigos ou familiares diziam sempre porque por eu ter dislexia, que devia sempre ir pelo lado, e a maneira mais fácil era ir para um curso de CEF’s ou no secundário ir para um curso profissional, porque o objetivo era ter um ensino secundário que é o que é obrigatório, e que se eu acabasse isso, já seria bom e não era necessariamente preciso tirar

			<p>um curso superior.”</p> <p>[Características ou qualidades pessoais] “Acho que a parte de não desistir, e não ligar muito aos que os outros dizem, porque se tivesse ligado ou se tivesse ouvido metade das coisas, provavelmente se calhar não tinha tirado uma licenciatura. “</p> <p>[Influencia da incapacidade de dislexia, influenciou a sua permanência na universidade] “Não, porque a minha dislexia, primeiro não é uma dislexia muito severa. Os meus problemas maiores é a ler. E os erros que dou a escrever, então nunca foi uma definição nem para acabar, nem para continuar. “</p> <p>“Para mim, não significa muito. Significa que tenho que me esforçar um bocado mais, e tenho que ter mais...Paciência comigo mesma, mas ao mesmo tempo não é uma coisa que me defina por assim dizer, porque muita gente conhece-me e não sabe que eu tenho dislexia. Só sabem que eu tenho dislexia, porque eu, por exemplo, se forem colegas da universidade, eu tenho que confirmar aos professores que tenho, sem ser isso, nunca acho que não há assim muito.”</p>
	4.2.Deficiência	<p>Como a deficiência influencia a escolha dos estudos e da universidade; se a deficiência influenciou a permanência e a conclusão dos estudos; mudança na percepção da deficiência no estágio pré-universitário, durante o estágio universitário e após a graduação; forças adquiridas através da deficiência; aceitação/adaptação da deficiência.</p>	<p>“Sim, porque, acho que na básica e no secundário, como temos sempre, não é que estamos embutidos naquela situação, porque temos que ir aos apoios semanalmente, e temos que estar sempre, meio que sendo avaliados regularmente.”</p> <p>“Por ter ou por não ter dislexia, e está melhor, se está pior. Se dou mais erros, se não dou mais erros. Enquanto que, no ensino superior, isso não acontece. Não estou regularmente a avaliar, e a ver se eu estou a dar mais erros, ou menos erros. Então sinto que é menos, não existe uma pressão tão grande como havia antes.”</p> <p>“Eu acho que sim, eu acho que</p>

		<p>apesar de haver sempre exceções. Há professores, que às vezes têm atitudes desnecessárias e que não são tão compreensivos. Acho que mesmo assim, não há uma pressão tão grande. Eu sinto que os professores da básica e do secundário, fazem uma pressão muito grande sobre nós termos que sempre aqueles alunos que pelo menos a positiva, se não, mais do que a positiva e a preocupação é sempre as notas e se “Não estudies e não trabalhares, não há-de ser ninguém”.</p> <p>“E acho que isso, mete uma pressão muito grande e depois provoca muita ansiedade. E nós estamos numa sociedade, em que existe muita ansiedade ou de cima então se eu acho que na minha altura, que já foi há uns, parece que não, mas já foi há uns aninhos, as coisas tinham muita pressão, acho que agora também é um bocado excessivo. E, mesmo que as pessoas que não têm dificuldades, às vezes, põem uma pressão de “Quando fores para a universidade, aquilo vai ser horrível. Os professores, não vão estar em cima de ti. Tu se não copiares as coisas, não consegues fazer os apontamentos e vais perder a matéria toda.” E acho que isso é muita pressão para um ser humano só.”</p>
	4.3. Autodeterminação	Estabelecer metas, planejar ano a ano, persistência e perseverança, capacidade de decidir por si próprio, tomar decisões que ajudem a crescer como pessoa.
	4.4. Autonomia	<p>Autonomia, independência – Quando diz explicitamente que é independente e autónoma.</p> <p>“Acho que, mais a parte de não deixar que as pessoas me definam pelo que elas acham que eu sou. Porque, apesar de por exemplo, só as pessoas nas escolas saberem o que eu tenho, muitas das vezes, definiam por isso. e então foi mais isso, foi depois da licenciatura, senti que os professores nem queriam saber se eu tinha dislexia ou não. Os professores, não estavam preocupados com isso. eles queriam que eu</p>

			soubesse fazer as coisas, e que eu me desenvolvesse a mim enquanto pessoa, e enquanto estudante e não estar ali como a rapariga que tem dislexia.”
	4.5. Autoeficácia	Proatividade para pedir apoio; estratégias de enfrentamento; estratégias para solicitar apoio a pessoas com deficiência; acreditam nas suas capacidades; confiança para alcançar os seus objetivos.	
	4.6. Resiliência	Capacidade de superar dificuldades e crescer – Quando o diz explicitamente.	“Sim.”
5. Situação atual e área profissional	5.1.Situação atual	O que a pessoa faz hoje	<p>“Ok. Eu estou a tirar mestrado em criação artística contemporânea em Aveiro e a situação atual, como estou no 2º ano já estou a terminar o mestrado. Sinto que neste momento, se calhar a dislexia está a afetar um bocadinho mais porque estou numa parte em que implica haver pesquisa, implica haver leituras. Implica haver escrita da pesquisa, então sinto que demoro por exemplo mais tempo do que as outras pessoas, e que a minha falta de vontade, por exemplo para ler, porque como tenho, demoro mais tempo, às vezes tenho que repetir a leitura. Ler, nunca foi algo que me despertasse muito a atenção, e ter que fazê-lo obrigada por assim dizer.”</p> <p>“Tenho que fazer pesquisa, e tenho queira ou não, tenho que ler, às vezes é um bocado mais complicado e por isso este semestre está a ser um bocadinho mais difícil.”</p> <p>[Sucesso] “Eu acho que sim, porque estou no 2º ano e não desisti. Ou seja, por enquanto ainda é um sucesso.”</p>
	5.2.Diploma universitário e situação atual	Influência do grau universitário na sua situação atual (trabalho, estágios, estudos em curso, etc.).	“Influenciar, há-de influenciar não sei se será pela positiva, ou pela negativa. A definição de ter uma licenciatura, e de ter um mestrado define também supostamente ter mais capacidades. Logo, o ordenado seria superior.

			Logo, as empresas normalmente ficam um bocado reticentes, não sei se vai ser uma coisa boa, ou uma coisa má, mas pronto. Isso depois o tempo vai dizer.”
	5.3.Dificuldades laborais	As dificuldades laborais encontradas.	
6. Fatores externos Sucesso	6.1. Família	Como a família influência a permanência e o sucesso na universidade.	
	6.2. Companheiro	Como o companheiro influencia a permanência e o sucesso na universidade.	
	6.3. Amigos	Como as amizades (externas à universidade) influenciam a permanência e o sucesso na universidade.	
	6.4. Universidade – Gabinete da deficiência	Se foram utilizados serviços de apoio. Tipo de adaptações curriculares realizadas e tipos de apoio.	“Não.”
	6.5. Universidade – Programas de apoio ao estudante	Outros programas e recursos oferecidos pela universidade estão incluídos (aqueles incluídos em serviços ou escritórios para pessoas com deficiência são excluídos). Por exemplo: dias de boas-vindas, delegação estudantil, atividades culturais, atividades desportivas, consultório de psicologia, orientação, etc.	
	6.6. Pessoal Administrativo e de Serviços	Pessoal administrativo e de serviços.	<p>“Quando entrei para a licenciatura, do secundário eu tenho o meu dossier com o meu processo todo, então fui à secundaria buscar o processo, e depois na candidatura e eu falei com as senhoras que estavam lá para nos ajudar. Disse-lhes que tinha dislexia, e o que precisava para fazer para os professores saberem que eu tinha, e depois basicamente, disse-lhes isso. Dei-lhes os meus dados e a minha informação, mas nunca tive, acho que nunca tive que ir a nenhum gabinete e nada disso que o processo foi logo inserido na universidade, e depois os professores sabiam que eu tinha.”</p> <p>“Eu acho que nem que fosse por telefone, nem que não desse para ser presencialmente. Porque mesmo a nível da residência, e certas coisas que tive que tratar</p>

			com a parte social da universidade, é sempre muito complicado ou não tem pessoas suficientes, ou demoram demasiado tempo para responder a um e-mail e se nós ligarmos para lá, depois às vezes também não tem a informação necessária e ter que andar de um lado para o outro, então... acho que tanto a nível, acho que por exemplo, os serviços académicos quando eu sai da universidade no último ano em que estive na UALG melhoraram um bocado mais do que os serviços sociais, porque tinham a entrada de senhas, junto de cada pessoa dizia para o que é que ia, e tinha pessoas suficientes para o atendimento. Enquanto que, nos serviços sociais, eu até cheguei a entrar lá dentro, e não estar sequer uma pessoa a perguntar o que é que nós precisamos e a ter que esperar que a pessoa apareça para. Por isso, às vezes sentia mais isso a desvalorização a parte de chegarmos lá em cima e simplesmente dizerem “Ah, mas isso tem que ser por e-mail, tem que enviar um e-mail para a senhora tal”, e eu assim, “Mas eu estou aqui para resolver agora.” Então acho que é mais, a descomplicação, todas as universidades ainda têm muito isso de descomplicarem coisas que seriam mais fáceis.”
	6.7. Pessoal docente	Atitude do corpo docente, adaptações curriculares, características de ensino, metodologias, etc.	
	6.8. Parceiros/ colegas	Inclusão no grupo de turma, relacionamento com os colegas, apoio académico e sentimento de pertença.	
	6.9. Organizações estudantis	Profissionais e entidades externas que ofereçam apoio e adaptações durante o estágio universitário.	
7. Tipo de formação	7.1. Formação presencial	Quando o ensino presencial é explicitamente valorizado positiva ou negativamente (Este código pode ser emitido em alguns que estudam na UNED e na universidade presencialmente).	

	7.2. Ensino à distância/em linha	Quando o ensino online ou a distância é valorizada positiva ou negativamente	
8. Recomendações e conclusões	8.1. Recomendações à universidade	Dicas para tornar a universidade mais inclusiva.	
	8.2. Recomendações às pessoas com deficiência	Razões para recomendar que outras pessoas com deficiência estudem na universidade.	
	8.3. Recomendações de sucesso universitário	Chaves para outros alunos com deficiência terem sucesso na universidade.	<p>“Eu acho que a sensibilidade, principalmente dos professores. Porque os colegas, não precisam de ter noção, nem consciência. Podem saber, mas pronto, mas as pessoas que nos vão ajudar em aulas, ou que não nos vão discriminar, por assim dizer, são os professores e às vezes é a parte só de não serem muito cuidados, nem muito evasivos, nem muitos descuidados de “Ah, isso não é nada”.</p> <p>“Porque não UALG não senti isso, porque eu dizia-lhes que tinha e eles “Ok. Quando tu fizeres a frequência, escreve só abaixo o teu nome para saber que és tu que tens dislexia.”</p> <p>“Mas também nunca falaram comigo muito aprofundadamente sobre o assunto, ou seja, também não quiseram, não invadiam por assim dizer do género “Ai que erros é que dás, que tipo de dislexia que tens?”, nunca fizeram isso mas também nunca desvalorizaram do género “Ai isso o que tu tens não é dislexia” o que aconteceu no mestrado. Ou seja, já chegaram a dizer que aquilo que eu tenho não é dislexia, enquanto na UALG, nunca fizeram isso. Nunca tive nenhum professor que desvalorizasse ou dissesse isso. Então lá está que a sensibilidade dos professores, seria dos professores e dos profissionais que trabalham na universidade.”</p>
	8.4. Contributos das universidades	Contribuições ou benefícios da universidade para pessoas com deficiência (académica, social, construção de identidade, trabalho, etc.).	

	8.5. Contribuições para pessoas com deficiência	O que as pessoas com deficiência contribuem para a Universidade.	
--	---	--	--