

EUSTAT

EMPOWERING USERS THROUGH
ASSISTIVE TECHNOLOGY

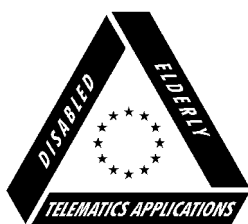


EDUCAÇÃO EM TECNOLOGIAS DE APOIO PARA UTILIZADORES FINAIS

Linhas de Orientação para Formadores



EUROPEAN COMMISSION DG XIII
Telematics Applications Programme
Disabled and Elderly Sector



COMISSÃO EUROPEIA
DG XIII
Programa de Aplicações Telemáticas
Sector Deficientes e Idosos

Educação em Tecnologias de Apoio para Utizadores Finais

Linhas de Orientação para Formadores

*projecto DE 3402 / EUSTAT
Deliverable D06.3*



RESUMO

Este livro – as “*Linhas de Orientação EUSTAT*” – foi concebido para pessoas que organizem e levem a cabo programas de formação em Tecnologias de Apoio para utilizadores finais, ou seja para pessoas portadoras de deficiência.

Foi desenvolvido pelo Consórcio EUSTAT – no âmbito do Programa de Aplicações Telemáticas da Comissão Europeia – e é o resultado de um trabalho interdisciplinar do referido Consórcio, reflectindo as competências e o conhecimento específico de cada parceiro nesta área.

A escolha de uma tecnologia de apoio é uma matéria que pode afectar significativamente a vida do seu utilizador. Os utilizadores finais devem ser encarados como os protagonistas principais e aqueles que têm a última palavra a dizer nessa escolha, mesmo nos casos em que seja necessária a intervenção ou assistência de um profissional especializado. Contudo, para evitar que a utilização de termos tais *como tomadores de decisão* ou *fazer equipa com profissionais* se tornem palavras sem significado e sem qualquer implicação tangível, é importante que aos utilizadores finais sejam dadas oportunidades educacionais que os tornem em consumidores informados, exigentes e responsáveis em Tecnologias de Apoio. Este é o desafio que se coloca aos formadores, quer estes sejam eles mesmos pessoas com deficiência ou profissionais.

As Linhas de Orientação EUSTAT têm como objectivo prestar apoio aos formadores para vencerem aqueles desafios, oferecendo assim uma contribuição – se bem que limitada à área específica das Tecnologias de Apoio – para acções de formação que tenham como objectivo principal a capacitação das pessoas com deficiência.

O Centro de Análise e Processamento de Sinais do Instituto Superior Técnico, parceiro português do Projecto Europeu EUSTAT, ao promover no âmbito deste Projecto, a tradução e adaptação para Português destas Linhas de Orientação, pretende responder a lacunas sentidas no nosso País no domínio da Formação de pessoas com deficiência em Tecnologias de Apoio.

Renzo Andrich
Líder do Projecto EUSTAT

Milão, 15 de Março de 1999

AGRADECIMENTOS

Este Estudo foi realizado pelo Consórcio EUSTAT:

SIVA (parceiro principal)

Fondazione Don Carlo Gnocchi ONLUS-IRCCS, Milano Italy

Mr. Renzo Andrich (project leader)

Ms. Serenella Besio

ANLH (parceiro)

Association Nationale pour le Logement des personnes handicapées, Bruxelles Belgium

Mr. Cleon Angelo

Mrs. Anne-Catherine Jooris

Mr. Franco Cortesi

GIHP (parceiro)

Groupement pour l'insertion des personnes handicapées physiques, Bordeaux, France

Mr. Christian Berard

DC (parceiro)

Danish Centre for Technical Aids for Rehabilitation and education, Taastrup Denmark

Ms. Maria Holm

Mrs. Lilly Jensen

CAPS (parceiro)

Centro de Análise e Processamento de Sinais, Instituto Superior Técnico, Lisboa Portugal

Mr. Luis Azevedo

Mrs. Margarida Nunes da Ponte

PRIS (parceiro)

Centro Studi Prisma, Belluno Italy

Mr. Beppe Porqueddu

Mr. Angelo Paganin

Os contribuintes principais para a compilação deste livro foram Renzo Andrich e Serenella Besio. Luís Azevedo e Margarida Nunes da Ponte, contribuíram também para diversas secções. Todos os parceiros do EUSTAT contribuíram activamente com ideias e sugestões. Angelo Paganin, Beppe Porqueddu, Christian Berard, Cleon Angelo, Anne-Catherine Jooris and Franco Cortesi organizaram as avaliações no terreno dos conteúdos deste livro através de cursos organizados nos locais de validação e descritos no capítulo 6. O Consórcio EUSTAT quer também agradecer aos revisores externos, que deram uma contribuição fundamental através das suas críticas construtivas, bem como ao Sr. Jeff Earp que ajudou a rever a versão inglesa. A versão portuguesa foi traduzida por Benedita Soares Franco e Margarida Nunes da Ponte, tendo a revisão técnica sido efectuada por Luis Azevedo.

Como obter este Relatório

Cópias deste Relatório podem ser obtidas contactando:

SIVA Publications Service, via Capecelatro 66, I-20148 Milano Italy

tel. +39 02 40308443 email books@siva.it

fax +39 02 40090157 <http://www.siva.it>

Uma versão deste documento pode ainda ser obtida através da Internet, no endereço
<http://www.siva.it/research/eustat>.

SUMÁRIO EXECUTIVO

O objectivo do “Pacote de Trabalho” 06 do Projecto EUSTAT, foi desenvolver um conjunto de linhas de orientação para *educadores* e *organizadores de iniciativas educacionais para utilizadores finais*, em Tecnologias de Apoio (TA).

Essas linhas de orientação fazem parte do presente documento, o qual é de utilização pública. Este é resultado de um trabalho conjunto, interdisciplinar, dentro do Consórcio EUSTAT, para o qual os vários parceiros contribuíram com a sua competência específica, conhecimento e área de experiência. As linhas de orientação foram inicialmente delineadas no Documento D06.1 “Estrutura das linhas de orientação”, desenvolvidas no Documento D06.2 “Proposta de Linhas de Orientação”, e posteriormente testadas em três locais de validação na Itália, Bélgica e França, no decorrer de cursos de formação para pessoas com deficiência. Finalmente, foram modificadas de acordo com as recomendações feitas pelos locais de validação, e segundo o processo de revisão elaborado pelos revisores externos.

As linhas de orientação estão também elaboradas, com base noutros documentos previamente produzidos pelo Estudo EUSTAT: D03.2 “Factores críticos relacionados com os utilizadores finais”; e D04.2 “Experiências de utilizadores finais: educação em Tecnologias de Apoio na Europa”. Para além disso são consistentes com o Manual do utilizador do EUSTAT (Documento D05.4 “VAMOS A ISTO! Manual de Ajudas Técnicas para o Utilizador Final.”) o qual foi desenvolvido simultaneamente como um manual de ensino específico para utilizadores finais e como material educacional para cursos. Apesar destes documentos serem uma leitura recomendada às pessoas que procurem um conhecimento mais aprofundado deste assunto, eles não representam um pré-requisito das linhas de orientação.

Este documento está dividido em seis capítulos:

Capítulo Um (Resumo das Linhas de Orientação) define os objectivos deste livro e apresenta uma visão global dos conceitos explorados nos outros capítulos e por isso pode ser utilizado como uma *checklist* para organizadores de iniciativas educacionais.

Capítulo Dois (Conceitos Básicos) define alguns termos básicos relacionados à deficiência e TA, que os educadores deverão saber antes de desenvolverem qualquer iniciativa educacional.

Capítulo Três (Definição de Objectivos e Métodos) ajuda os organizadores de programas educacionais a definirem os objectivos, classificá-los segundo uma terminologia consistente, e a tomarem decisões sobre prioridades e factores críticos.

Capítulo Quatro (Organização de Iniciativas Educacionais) aborda a organização das iniciativas educacionais, incluindo a estruturação do processo, a selecção de tópicos a serem tratados, métodos pedagógicos e estilos, e assuntos de ordem prática..

Capítulo Cinco (Adaptação à Audiência) discute os factores que devem ser levados em consideração na escolha dos formandos, assegurando-se que os conhecimentos que lhes irão ser transmitidos, serão úteis no contexto da sua vida diária.

Capítulo Seis (Estudos de Casos) descreve estudos de caso que podem ser úteis como exemplos concretos de actividades educacionais para utilizadores finais. São baseados em experiências concretas levadas a cabo pelos três parceiros do EUSTAT, na Bélgica, França e Itália.

Para além do Português, o presente documento está também disponível em Inglês, Dinamarquês, Flamengo, Francês, e Italiano.

Index

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. RESUMO DAS LINHAS DE ORIENTAÇÃO..... | 7 |
| 1.1 ANTECEDENTES E ÂMBITO | 7 |
| 1.1.1 <i>O ponto de partida: o utilizador final</i> | 7 |
| 1.1.2 <i>Porquê estas Linhas de Orientação?</i> | 8 |
| 1.1.3 <i>A quem se destinam estas Linhas de Orientação?</i> | 9 |
| 1.1.4 <i>Como utilizar estas Linhas de Orientação?</i> | 10 |
| 1.2 NAVEGANDO PELAS “LINHAS DE ORIENTAÇÃO” | 11 |
| 1.2.1 <i>O Processo de Preparação</i> | 11 |
| 1.2.2 <i>O Processo de Formatação</i> | 12 |
| 1.2.3 <i>O Processo da Aplicação</i> | 13 |
| 1.2.4 <i>O Processo de Previsão dos resultados</i> | 13 |
| 2. CONCEITOS BÁSICOS..... | 15 |
| 2.1 PALAVRAS CHAVE | 15 |
| 2.1.1 <i>Tecnologias de Apoio</i> | 15 |
| 2.1.2 <i>Prestação de Serviços</i> | 17 |
| 2.1.3 <i>Deficiência</i> | 19 |
| 2.1.4 <i>Qualidade de vida</i> | 21 |
| 2.1.5 <i>Autonomia</i> | 23 |
| 2.1.6 <i>Capacitação</i> | 24 |
| 2.2 A CAPACITAÇÃO EM TERMOS DE TECNOLOGIAS DE APOIO | 26 |
| 2.2.1 <i>“Paciente” versus “Consumidor”: evolução do papel do utilizador final</i> | 26 |
| 2.2.2 <i>De que modo as TA contribuem para a autonomia?</i> | 27 |
| 2.2.3 <i>De que forma o conhecimento das TA pode contribuir para a capacitação?..</i> | 29 |
| 2.2.4 <i>Qual o nível de conhecimento a que o utilizador final deve aspirar?</i> | 31 |
| 2.2.5 <i>Gestão de um relacionamento eficaz com os assistentes pessoais</i> | 32 |
| 2.2.6 <i>Aconselhamento de pares</i> | 33 |
| 3. DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS E MÉTODOS | 35 |
| 3.1 MÉTODOS DE TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTOS RELACIONADOS COM AS TA | 35 |
| 3.1.1 <i>Processo de transferência de conhecimentos</i> | 35 |
| 3.1.2 <i>Competência técnica vs. iniciativa</i> | 36 |
| 3.1.3 <i>Dimensão do alvo vs. relação com o alvo</i> | 37 |
| 3.1.4 <i>Processos educacionais</i> | 38 |
| 3.1.5 <i>Libertar a mola: a motivação</i> | 39 |
| 3.2 ESTRUTURAÇÃO DAS ACTIVIDADES EDUCACIONAIS | 42 |
| 3.2.1 <i>Dar o peixe ou a cana de pesca? Enfoque nas atitudes activas</i> | 42 |
| 3.2.2 <i>Tipos de actividades educacionais</i> | 44 |
| 3.2.3 <i>Factores críticos no processo educativo</i> | 47 |
| 4. ORGANIZAÇÃO DE INICIATIVAS EDUCATIVAS..... | 51 |
| 4.1 DEFINIÇÃO DE CONTEÚDOS..... | 51 |
| 4.1.1 <i>O modelo HEART</i> | 51 |
| 4.1.2 <i>Componentes Técnicas</i> | 54 |
| 4.1.3 <i>Componentes humanas e socio-económicas</i> | 57 |
| 4.2 ORGANIZAÇÃO..... | 59 |
| 4.2.1 <i>A fase de planeamento</i> | 59 |
| 4.2.2 <i>A fase de lançamento</i> | 63 |
| 4.2.3 <i>A fase organizativa</i> | 67 |
| 4.2.4 <i>A fase de avaliação</i> | 71 |
| 4.3 QUESTÕES PEDAGÓGICAS | 74 |
| 4.3.1 <i>Métodos didácticos</i> | 74 |
| 4.3.2 <i>Ferramentas e estratégias</i> | 77 |
| 5. ADAPTAÇÃO À AUDIÊNCIA..... | 83 |

| | | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 5.1. | DEFINIR A APRENDIZAGEM..... | 83 |
| 5.1.1. | <i>Factores de predisposição</i> | 83 |
| 5.1.2. | <i>Factores relacionados com a deficiência</i> | 86 |
| 5.1.3. | <i>As atitudes individuais perante a deficiência</i> | 87 |
| 5.1.4. | <i>As expectativas individuais</i> | 89 |
| 5.2. | PREPARAR OS FORMANDOS PARA A ACÇÃO..... | 91 |
| 5.2.1. | <i>Factores ambientais</i> | 91 |
| 5.2.2. | <i>Factores de apoio social</i> | 91 |
| 5.2.3. | <i>Factores de mercado</i> | 91 |
| 5.2.4. | <i>Factores sociais</i> | 91 |
| 6. | ESTUDOS DE CASO | 91 |
| 6.1. | O CASO PRISMA | 91 |
| 6.1.1. | <i>Contexto</i> | 91 |
| 6.1.2. | <i>Estrutura e Organização</i> | 91 |
| 6.1.3. | <i>O programa</i> | 91 |
| 6.1.4. | <i>Prosseguimento do curso</i> | 91 |
| 6.2. | OS CASOS GIHP E ANLH..... | 91 |
| 6.2.1. | <i>Contexto</i> | 91 |
| 6.2.2. | <i>Estrutura e Organização</i> | 91 |
| 6.2.3. | <i>O programa</i> | 91 |
| 6.2.4. | <i>Prosseguimento dos cursos</i> | 91 |
| | ANEXO | 91 |
| | OUTROS DOCUMENTOS PÚBLICOS, PRODUZIDOS NO ÂMBITO DO PROJECTO EUSTAT | 91 |

1. Resumo das linhas de orientação

Este capítulo define os objectivos e a temática da presente publicação e oferece uma perspectiva geral do seu conteúdo, orientando o leitor ao longo dos capítulos seguintes.

1.1 Antecedentes e âmbito

1.1.1. O ponto de partida: o utilizador final

Quem são os *utilizadores finais* das Tecnologias de Apoio (TA)?

Quando falamos de *utilizadores finais*, referimo-nos principalmente a pessoas com deficiências ou idosos que têm dificuldades em resolver aspectos práticos da vida quotidiana. No entanto, o termo *utilizadores finais* pode, por vezes, abranger também outras pessoas do núcleo básico do indivíduo, como familiares ou assistentes pessoais, sempre que as TA são utilizadas em conjunto com a assistência pessoal ou como instrumento para facilitar essa assistência.

Neste documento, é feita uma distinção entre *utilizadores finais* e outros agentes (ex. profissionais da reabilitação, prestadores de serviço de TA, etc.) que podem também ser considerados como "utilizadores" em sentido lato, na medida em que usam as TA como instrumento para a sua actividade profissional, na área da deficiência. Estes últimos "utilizadores" serão descritos por meio de outros termos, como *fabricantes, fornecedores, ou consultores de TA*, de acordo com a sua função.

O processo que conduz o *utilizador final* da identificação de uma necessidade pessoal à aquisição de uma ajuda técnica, raramente é linear, envolvendo uma série de passos que podem exigir a tomada de decisões críticas. A existência de um *conhecimento* adequado facilita a abordagem dos vários passos, a definição de objectivos, a tomada de decisões e o planeamento de acções. Ser um utilizador final *capacitado* significa, entre outras coisas, ser capaz de tomar decisões informadas e responsáveis sobre TA.

O presente livro é um produto do Estudo EUSTAT da Comissão Europeia, cujo objectivo principal consistiu em identificar formas e métodos de transferir conhecimentos sobre TA directamente para os *utilizadores finais*. Para o efeito, o estudo procurou desenvolver *material didáctico* para a auto-formação do utilizador final e *directrizes e ferramentas* para os que realizam iniciativas educacionais orientadas para a capacitação das pessoas com deficiência, ajudando-as a tomarem decisões informadas, adequadas e responsáveis sobre as TA. Integrado no Programa de Aplicações Telemáticas da Comissão das

Comunidades Europeias, o EUSTAT foi concebido simultaneamente com uma vertente *social* e uma vertente *tecnológica*: partindo da noção de que as pessoas com deficiência deveriam ser capacitadas para participarem como principais intervenientes e parceiros activos no processo decisório sobre TA, considerou-se que a transferência de conhecimentos para os *utilizadores finais* poderia promover a igualdade de oportunidades, introduzir um controlo directo dos consumidores sobre a qualidade dos serviços e produtos das TA e melhorar a eficácia de utilização destas técnicas.

Para além deste livro, o EUSTAT produziu outros três documentos públicos, que são resumidamente descritos no Anexo.

1.1.2. Porquê estas Linhas de Orientação?

Actualmente, as associações de deficientes defendem firmemente uma abordagem centrada no utilizador, na qual o *utilizador final* é o principal protagonista e o decisor, em questões que afectam a sua vida. Segundo esta perspectiva, os serviços prestados pelos profissionais são ainda reconhecidos como extremamente importantes, mas tendem porém a ser encarados como opções - e não como vias obrigatórias - oferecidas pela comunidade e que o indivíduo é livre de aceitar, com vista a favorecer o seu processo de reabilitação, integração social e participação plena. Os serviços profissionais mais avançados partilham esta perspectiva e, a este nível, não é raro ouvir termos como *parceria* com os utilizadores finais, em clara oposição a um conceito de *total dependência* das decisões dos prestadores de serviços de TA, mais típico de uma corrente de pensamento do passado.

No entanto, para evitar que termos como *decisor* ou *parceria* se transformem em lugares-comuns, desprovidos de qualquer implicação tangível, é importante conceder aos utilizadores finais a possibilidade educacional de se tornarem consumidores informados, exigentes e responsáveis em matéria de TA. As presentes linhas de orientação descrevem várias formas possíveis de pôr em prática essa educação.

Ao colocar à disposição tanto dos utilizadores finais como dos formadores um conjunto completo de material didáctico, aplicável em numerosos países, esta publicação procura satisfazer uma necessidade que há muito se fazia sentir. Embora nos últimos anos, tenha sido produzido abundante material didáctico destinado a profissionais tanto na área clínica como técnica, em formação académica básica, ou em exercício, pouco ou nada foi feito com uma perspectiva internacional, especificamente orientada para as necessidades educacionais das pessoas com deficiência, que diariamente utilizam as TA. Uma das causas desta situação reside no facto de as abordagens tradicionais às TA encararem habitualmente os utilizadores finais como receptores passivos de produtos e serviços, na sua maioria fornecidos por organismos financiadores, mediante prescrição clínica.

Os métodos de ministrar formação em TA são praticamente infinitos e variam

em função do nível e extensão dos conhecimentos a transmitir aos utilizadores finais, das características da população de formandos, do contexto envolvente, etc. A ideia força deste estudo é que deve ser dado a cada utilizador final o máximo de conhecimento *sustentável e útil*. Este objectivo pode parecer bastante sensato, mas coloca a questão de saber o que é "sustentável e útil" para cada indivíduo e quem decide isso. Se existisse uma resposta simples, este estudo não teria razão de ser. Com efeito, parece não existir uma resposta única. A transmissão de conhecimentos é um processo que envolve um alvo móvel, na medida em que as pessoas *mudam em resposta ao conhecimento*: abrem-se novos horizontes, criam-se novas necessidades, surgem novos desafios. Por isso, o problema não pode ser resolvido simplesmente através da divulgação de um conjunto de noções e informação. Requer uma *abordagem educacional* para apoiar as pessoas no seu processo de mudança.

Na primeira parte do Estudo EUSTAT, foi identificada uma série de *factores críticos*, que necessitam ser *considerados* na concepção dos processos educativos. O know-how já adquirido em programas europeus anteriores, como o HELIOS e o HEART, representa uma base sólida. As presentes orientações pretendem desafiar o leitor a *examinar uma série de factores críticos e tomar decisões* sobre eles.

Ainda no âmbito do Projecto EUSTAT, foi realizado um *inquérito* a nível internacional, que põe em evidência o manancial de experiência acumulada neste campo em toda a Europa, mas que também revela as enormes diferenças, em termos de abordagem, método e até terminologia. Este estudo constituiu uma oportunidade única de descobrir e relacionar as experiências em curso neste campo, colhendo sinais de sabedoria de cada uma e identificando boas práticas e eventuais abordagens comuns. Muitas das iniciativas educacionais referidas naquele inquérito apresentavam um largo espectro, abrangendo áreas como autonomia, vida independente, acesso a serviços, etc. No entanto, as TA sempre desempenharam um papel relevante. Embora estas linhas de orientação incidam exclusivamente nas TA, apresentam também uma perspectiva abrangente, que pode contribuir para divulgar a riqueza cultural existente nesta área, beneficiando as iniciativas existentes ou promovendo novas.

1.1.3. A quem se destinam estas Linhas de Orientação?

Os primeiros destinatários destas orientações são *aqueles que organizam* ou pretendem organizar *programas educacionais para utilizadores finais de TA*, como sejam associações de consumidores, grupos de auto-ajuda, serviços sociais ou de reabilitação, organizações mistas de utilizadores e profissionais ou prestadores de serviços de TA.

A perspectiva é europeia, não sendo portanto específica de qualquer país. Deste modo, a maioria dos tópicos são tratados de uma forma bastante geral, deixando aos leitores a tarefa de idealizarem possíveis aplicações no seu contexto local. Estas orientações pretendem ser aplicáveis em toda a Europa, estando assim abertas a adaptações culturais ou regionais.

Os autores pensam também que esta publicação poderá ter interesse para muitas outras pessoas que, apesar de não se encontrarem directamente envolvidas na estruturação de iniciativas educacionais, trabalham no campo da reabilitação e integração social das pessoas com deficiências. Foi adoptada uma perspectiva orientada para o utilizador, baseada tanto na experiência directa como nos estudos realizados pelos investigadores do EUSTAT. Este documento ajuda a reflectir na definição de prioridades, identificação de objectivos e clarificação do papel das TA no processo de capacitação dos utilizadores finais. Sugere também uma terminologia comum para descrever conceitos chave, que são frequentemente utilizados na Europa com diferentes sentidos. Pelas mesmas razões, os autores acreditam que os profissionais e fornecedores de TA encontrarão nele informação útil, que os ajudará a perceber melhor o enquadramento de que os utilizadores das TA necessitam para maximizar a utilização destas técnicas.

1.1.4. Como utilizar estas Linhas de Orientação?

O *Capítulo Um* (Resumo das linhas de orientação) esclarece os objectivos do documento e a sua chave de leitura. Apresenta também uma perspectiva geral dos conceitos explorados nos outros capítulos, por forma a poder ser utilizado como "checklist" pelos organizadores de iniciativas educacionais.

O *Capítulo Dois* (Conceitos básicos) clarifica alguns termos básicos relacionados com a deficiência e as TA, que os formadores deveriam saber antes de levar a efeito qualquer iniciativa educacional.

O *Capítulo Três* (Definição de objectivos e métodos) ajuda os organizadores de programas educacionais a definirem objectivos, expressos de acordo com uma terminologia consistente e a tomarem decisões sobre prioridades e factores críticos.

O *Capítulo Quatro* (Organização de iniciativas educacionais) aborda a organização de iniciativas educacionais, incluindo o processo de concepção, a selecção de temas a incluir, métodos e estilos pedagógicos e aspectos práticos.

O *Capítulo Cinco* (Adaptação à audiência) discute os factores a ter em conta para ir ao encontro do ritmo de aprendizagem dos formandos e garantir que os conhecimentos transmitidos serão úteis no contexto do seu quotidiano.

O *Capítulo Seis* apresenta estudos de casos, que podem ser úteis como exemplos concretos de actividades educacionais para os utilizadores finais. Estes casos baseiam-se nas experiências realizadas por três dos parceiros do EUSTAT na Bélgica, França e Itália.

1.2. Navegando pelas “Linhas de Orientação”

1.2.1. O Processo de Preparação

Antes de passar à concepção de qualquer iniciativa educacional, o organizador deve ter ideias claras sobre alguns conceitos básicos relacionados com a deficiência e as TA.

O primeiro conceito chave é, obviamente, **Tecnologia de Apoio** (⇒ 2.1.1). A formação em TA tem de considerar necessariamente as características dos sistemas **de Prestação de Serviços** (⇒ 2.1.2) que actuam como intermediários entre o mercado de TA e os utilizadores finais. No entanto, torna-se mais fácil compreender a relação entre as TA e o utilizador final no âmbito do enquadramento geral proposto pela Organização Mundial de Saúde, a Classificação ICIDH, cujas palavras-chave são **Incapacidade, Deficiência Desvantagem, Actividade e Participação** (⇒ 2.1.3). Embora os resultados das TA possam ser descritos de múltiplas formas, três termos parecem ser especialmente apropriados para descrever o impacte global destas tecnologias no utilizador final: **Qualidade de vida** (⇒ 2.1.4), **Autonomia** (⇒ 2.1.5) e **Capacitação** (⇒ 2.1.6). Estes termos carecem de uma definição adequada, a fim de evitar possíveis mal-entendidos decorrentes dos diferentes significados que os mesmos podem ter em contextos culturais diferentes.

Para que uma iniciativa educacional cumpra o objectivo de capacitar os utilizadores finais, o organizador deve ter presentes outros factores. O primeiro é a alteração de uma abordagem médica para uma abordagem social, em que os utilizadores finais já não se consideram a si próprios como **doentes**, mas sim como **consumidores** (⇒ 2.2.1). O não reconhecimento desta perspectiva exclui a iniciativa do âmbito da capacitação. O segundo é que as TA contribuem para a autonomia e o conhecimento deste facto contribui para a capacitação. No entanto, esta premissa só é verdadeira em certas condições. O organizador deve ponderar duas questões: **Em que medida as TA contribuem para a autonomia?** (⇒ 2.2.2) e **Em que medida o conhecimento das TA contribui para a capacitação?** (⇒ 2.2.3). O terceiro factor consiste na quantidade, abrangência e **nível de conhecimentos a transferir para os utilizadores finais** (⇒ 2.2.4), uma consideração importante para a qual não existe uma resposta única; no entanto, uma reflexão sobre os diferentes tipos de conhecimento que podem ser transmitidos (teórico, prático, processual, bem como know-how) pode contribuir para um melhor ajustamento dos programas educacionais às necessidades dos formandos.

No ensino das TA, é necessário incluir, com frequência, alguns tópicos que em si mesmos são exteriores a estas, mas que apresentam uma estreita relação com o sector. Dois destes tópicos, cuja inclusão nas iniciativas educacionais está recomendada, são a **gestão das relações com os assistentes pessoais** (⇒ 2.2.5) e o **aconselhamento entre pares** (⇒ 2.2.6). No primeiro caso, obtêm-

se, de facto, soluções para problemas da vida quotidiana, através de um misto de assistência pessoal e TA, pelo que pode ser necessário o recurso à formação para se conseguir estabelecer um equilíbrio correcto caso a caso. Quanto ao segundo tema, os utilizadores finais experientes podem desempenhar uma acção crucial, em termos de facilitar a escolha, aceitação e utilização de TA pelos utilizadores finais que iniciam a sua prática.

1.2.2. O Processo de Formação

O segundo passo consiste em decidir o objectivo, formato e características da iniciativa educacional. Nesta fase, podem revelar-se úteis alguns conceitos derivados das ciências educativas.

É possível identificar cinco tipos de **processos de transferência de conhecimentos** (\Rightarrow 3.1.1): *aconselhamento, formação, ensino, prestação de informação e campanhas de sensibilização*. Cada um deles possui a sua especificidade própria e pode ser tratado de forma diferente, em função do ênfase colocado na **competência técnica vs. iniciativa** (\Rightarrow 3.1.2) ou na **abrangência vs. relação com o utilizador** (\Rightarrow 3.1.3). **Processos educacionais** (\Rightarrow 3.1.4) são, por definição, aqueles cujo objectivo essencial consiste na aprendizagem e, como tal, apenas incluem *ensino e formação*. A aprendizagem é o resultado de uma série de factores, sendo um deles a **motivação** (\Rightarrow 3.1.5) que, por sua vez inclui a *motivação para aprender* e a *motivação para mudar*.

Numa óptica de capacitação, os processos educativos podem ser metaforicamente descritos como “dando a cana de pesca” e “ensinando a arte de pescar” em oposição a “oferecer o peixe” (a solução de um problema específico pelo utilizador final). Isto implica um **enfoque nas atitudes activas** (\Rightarrow 3.2.1) de modo a preparar os formandos para a tomada de decisões e a resolução de problemas.

Nesta óptica, podem ser identificados quatro **tipos principais de iniciativas educacionais** (\Rightarrow 3.2.2): *curros, seminários, workshops e ciclos de conferências*. A decisão sobre a modalidade mais apropriada para cada caso individual e o modo como deve ser estruturada depende de uma série de **factores críticos** (\Rightarrow 3.2.3):

- *factores de posicionamento;*
- *factores relacionados com a transferência de conhecimentos para o grupo;*
- *factores relacionados com a recepção dos conhecimentos pelo indivíduo;*
- *factores relacionados com a transformação dos conhecimentos em iniciativas.*

As secções seguintes destas linhas de orientação analisam cada um destes factores, a fim de ajudar o organizador a tomar a decisão certa. A dissertação é ilustrada com três estudos de casos, incluindo cursos ministrados em três países diferentes.

1.2.3. O Processo da Aplicação

De posse dos princípios e conceitos atrás enumerados, podemos passar à fase de concepção de uma iniciativa educacional.

Em primeiro lugar, há que definir conteúdos. As TA podem constituir o único tópico abordado ou apenas um de vários incluídos numa iniciativa abrangente. As presentes orientações centram-se exclusivamente nas TA, que segundo o **modelo HEART** (⇒ 4.1.1) integram **componentes técnicas** (⇒ 4.1.2), **componentes humanas** e **componentes sócio-económicas** (⇒ 4.1.3). Cada componente inclui uma série de temas que os organizadores dos cursos podem decidir utilizar para elaborar programas de formação.

Em seguida, há que dar forma e implementar a iniciativa educacional. A concepção desenvolve-se em três fases: uma **fase de planeamento** (⇒ 4.2.1), em que são tomadas decisões sobre o grupo de formandos e a equipa de formadores; uma **fase de lançamento** (⇒ 4.2.2), em que a iniciativa é divulgada e os formandos seleccionados; uma **fase de organização** (⇒ 4.2.3) orientada para os aspectos práticos; e uma **fase de avaliação** (⇒ 4.2.4), que permite aferir dos resultados e do êxito da iniciativa.

O processo de transmissão de conhecimentos deve ter em conta questões pedagógicas, como os **métodos didácticos** (⇒ 4.3.1) e os **instrumentos e estratégias** de ensino (⇒ 4.3.2).

Embora todos os factores críticos devam ser tidos em linha de conta no processo de concepção, os factores referentes à transferência de conhecimentos ao grupo de formandos assumem especial relevância, nomeadamente: *conteúdo, pedagogia, destinatários e gestão/organização*. Estes factores determinam o carácter geral da iniciativa educacional e o âmbito de acção de cada educador.

1.2.4. O Processo de Previsão dos resultados

Após a concepção do programa, a tarefa do formador consiste em desempenhar a missão que lhe foi confiada, assegurando que cada formando persegue os objectivos de aprendizagem programados com o máximo das suas capacidades. A recepção individual dos conhecimentos pode ser influenciada por vários factores como **factores de predisposição** (⇒ 5.1.1), **factores relacionados com a deficiência** (⇒ 5.1.2), **atitudes individuais perante a deficiência** (⇒ 5.1.3) e **expectativas individuais** (⇒ 5.1.4).

No entanto, um curso sobre TA completamente isolado do mundo não faria sentido. O principal indicador do sucesso de um curso é a capacidade por parte dos formandos de, depois do curso, utilizarem os conhecimentos adquiridos na vida real. A adaptação das noções ao contexto vivencial dos utilizadores finais é um enorme desafio para os formadores. Isto significa, basicamente, ter em

conta factores relacionados com o **ambiente quotidiano** (\Rightarrow 5.2.1) , com serviços da comunidade que prestam **apoio social** (\Rightarrow 5.2.2), com o **mercado das TA** (\Rightarrow 5.2.3) e com o **contexto social** (\Rightarrow 5.2.4) em que se insere o indivíduo.

Por vezes, uma iniciativa educacional pode não ter êxito. Pode fracassar previsivelmente ou pode fracassar, mesmo quando à partida parecia satisfatória (assistência elevada, presença de oradores famosos, cobertura do acontecimento pelos media...) porque os conhecimentos transmitidos aos formandos se revelaram de aplicação prática reduzida.

Em contrapartida, iniciativas que produzem excelentes resultados para os formandos podem não parecer relevantes aos olhos dos media. As actividades educacionais dirigidas aos utilizadores finais têm provavelmente um perfil mais discreto do que as dirigidas a profissionais, dado que os organizadores são, com frequência, pequenas associações de utilizadores, dotadas de poucos recursos financeiros ou organizativos e os destinatários são mais dispersos. De qualquer forma, os resultados de uma iniciativa educacional devem ser essencialmente medidos em termos da capacitação que promoveram em cada participante. Os factores críticos referidos nestas orientações foram escolhidos em função deste objectivo preciso. Se todos eles forem abordados de forma satisfatória, existem excelentes razões para acreditar no sucesso da iniciativa educacional.

2. Conceitos básicos

O presente capítulo clarifica alguns conceitos básicos e palavras chave relacionados com a deficiência e as tecnologias de apoio que devem ser do conhecimento dos formadores e organizadores de iniciativas educacionais destinadas a utilizadores finais.

2.1. Palavras chave

2.1.1. Tecnologias de Apoio

É importante ter, à partida, uma noção clara do termo *Tecnologias de Apoio (TA)*, visto tratar-se de uma expressão chave predominante nas presentes Linhas de Orientação.

Em primeiro lugar, o termo *tecnologia* não indica apenas objectos físicos, como dispositivos ou equipamento, mas antes se refere mais genericamente a produtos, contextos organizacionais ou “modos de agir” que encerram uma série de princípios e componentes técnicos. Uma “tecnologia de acesso a transportes públicos”, por exemplo, não consiste apenas numa frota de veículos acessíveis (ex. autocarros com plataforma elevatória), mas engloba toda a organização dos transportes, incluindo controlo de tráfego, implantação das paragens, informações e procedimentos de emissão/validação de bilhetes, serviço de clientes, formação do pessoal, etc. Sem uma organização deste tipo, o simples veículo não ofereceria qualquer “transporte público”.

Em segundo lugar, o termo *de apoio* é aplicado a uma tecnologia, quando a mesma é utilizada para compensar uma limitação funcional, facilitar um modo de vida independente e ajudar os idosos e pessoas com deficiência a concretizarem todas as suas potencialidades. Algumas destas tecnologias, se bem que não especificamente concebidas para pessoas com deficiência, podem ser ajustadas por forma a preencherem a função *de apoio*, quando necessário. Em qualquer dos casos, falamos de **Tecnologias de Apoio (TA)**. Esta abreviatura será extensamente usada nas presentes Linhas de Orientação, devendo ser entendida como *produtos ou serviços das tecnologias de apoio*.

O conceito de TA deve ser sempre considerado em conjunto com outro não menos importante: o chamado *desenho universal* ou *desenho para todos*. Isto indica a *adaptação do meio à população*, ou mais precisamente, *produtos e serviços destinados ao público em geral, de modo a poderem ser também utilizados por idosos e pessoas com deficiências*¹. O conceito da *Desenho para todos* tende a tornar-se cada vez mais um elemento da ergonomia geral e a

¹ EC DG13: *TIDE Workplan*. Bruxelles: European Commission, 1995

aplicar-se não só ao mundo “real”, mas também ao mundo “virtual” (ex. aplicações de software concebidas para poderem ser utilizadas por qualquer pessoa). Complementarmente, TA refere-se ainda ao *ajustamento individual entre a pessoa e o meio* e, como tal, às *tecnologias que permitem ultrapassar obstáculos aos serviços normais ou compensar limitações funcionais específicas, de modo a facilitar ou possibilitar as actividades da vida quotidiana*².

Em função do objectivo, podem utilizar-se vários sistemas para classificar as TA.

A classificação mais generalizada, a Classificação de Ajudas Técnicas da *ISO 9999 / EN 29999*, é orientada para os produtos e agrupa os dispositivos de apoio em 10 classes (cada uma dividida em subclasses que, por sua vez, estão divididas em secções) com base no seu objectivo principal (mobilidade, actividades domésticas, etc.).

- Auxiliares de tratamento e treino
- Próteses e Ortóteses
- Ajudas para cuidados pessoais e de higiene
- Ajudas para a mobilidade
- Ajudas para cuidados domésticos
- Mobiliário e adaptações para habitação e outros locais
- Ajudas para comunicação, informação e sinalização
- Ajudas para manuseamento de produtos e mercadorias
- Ajudas e equipamentos para melhorar o ambiente, ferramentas e máquinas
- Ajudas para recreação

Esta classificação é largamente usada em todo o mundo, em bases de dados e catálogos, pelo que o seu conhecimento é um *imperativo* para qualquer pessoa interessada na área.

No entanto, a ISO/EN não cobre *serviços TA*; além disso, a sua estrutura analítica pode não ser a mais indicada para a estruturação de programas formativos. Para este efeito, é possível recorrer a outras classificações que não são essencialmente *orientadas para produtos ou serviços*, mas antes *orientadas para os conhecimentos*, como a classificação *HEART* utilizada nestas Linhas de Orientação. Essa abordagem permite congrega os conhecimentos sobre TA em torno de *componentes técnicas, humanas e sociais*³.

Esta perspectiva é também partilhada por um importante trabalho recentemente publicado com vista à formação académica de profissionais de TA⁴, em que as TA são descritas como os *capacitadores extrínsecos* do indivíduo (em oposição a *capacitadores intrínsecos*, como controlo motor, percepção,

² *Ib.*

³ HEART. Line E. *Rehabilitation technology training - E.2.1. Report on job profile and training requirements for rehabilitation technology specialists and other related professions*. Bruxelles: European Commission, 1994

⁴ Cook A.M., Hussey S.M. *Assistive Technologies: Principles and Practice*. Saint Louis: Mosby, 1995.

cognição, etc – que constituem *componentes humanas*). Por sua vez, esses podem ser divididos em *capacitadores gerais* (sistemas de posicionamento, interfaces de controlo, computadores, outputs electrónicos) e capacitadores relacionados com *áreas específicas de performance* (comunicação, mobilidade, manipulação, funções sensoriais).

Existem também classificações menos sistemáticas, *orientadas para a actividade*, como a *MPT* (Matching Persons and Technology) que encara as TA na óptica das várias tarefas da vida quotidiana: *Actividades domésticas, Manutenção da saúde, Lazer, Cuidados pessoais, Emprego, Comunicação, Mobilidade, Visão, Audição, Cognição, Leitura/Escrita e Aprendizagem*.

Uma outra maneira informal de classificar as TA seria com base no seu *contexto de aplicação*: TAs criadas para substituir uma função (prótese) ou apoiar uma função ausente (ortótese), TAs para aumentar as capacidades na vida quotidiana (auxiliares técnicos), TAs para aumentar a acessibilidade ambiental e TAs para facilitar a tarefa dos assistentes e apoiar a assistência pessoal⁵.

Não existe qualquer receita sobre a forma de classificação das TA. Esta depende do objectivo (catalogação, ensino, partilha de informação, organização de serviços de aconselhamento, etc.). O importante é ter uma noção clara do *significado do termo TA* e qual o *objectivo para que as mesmas foram criadas*.

2.1.2. Prestação de Serviços

Na área das TAs, o termo *sistema de prestação de serviços* (SPS) é utilizado para identificar o conjunto de facilidades, procedimentos e processos que actuam como intermediários entre estruturas do mercado de TA e os utilizadores finais, de modo a facilitar o acesso das pessoas com deficiência a estas tecnologias, através de ajuda financeira, competência profissional, informação, formação, etc.⁶.

Cada país tem um SPS diferente e, em muitos deles, existe mais do que um sistema, pelo que seria impossível descrever o seu funcionamento em termos gerais. Em função da estratégia social global subjacente a cada legislação nacional ou regional, podem existir procedimentos SPS válidos para todo um país (como acontece nos países que têm um Serviço Nacional de Saúde) ou procedimentos específicos, aplicáveis a sectores limitados da população (como é o caso dos Sistemas de Segurança Social Sectoriais). Além disso, os procedimentos dos SPS sofrem alterações frequentes, acompanhando a evolução política, o desenvolvimento da legislação ou modificações da disponibilidade.

⁵ Andrich: *Ambiente di vita*. In *Una società per tutte le età. La persona anziana, risorsa per mondo unito*. Roma: Città Nuova, 1997

⁶ HEART. *Line C. Rehabilitation technology service delivery - C.4. Report 2. Rehabilitation technology service delivery systems in Europe*. Bruxelles: European Commission, 1994.

No entanto, podem ser identificadas em todos os SPS sete fases básicas, nomeadamente⁷:

- a *iniciativa*, que leva ao contacto inicial entre o utilizador final e o SPS
- a *avaliação*, que significa a identificação das necessidades
- a identificação da *tipologia* da solução, ou seja, o tipo de TA que satisfaz as necessidades
- a *selecção* do conjunto específico de dispositivos e serviços de apoio.
- a *autorização* por parte da entidade financiadora
- a *oferta* real de TA ao utilizador (incluindo esta fase também a instalação, personalização e formação) e
- os *acompanhamentos* posteriores.

Para os utilizadores finais de TA, é indispensável ter um conhecimento completo dos SPS que lhes são aplicáveis: conhecer os direitos da própria pessoa e a informação sobre onde se dirigir e a quem, e saber *quem* está habilitado a decidir o *quê* em cada fase do processo, constituem componentes inalienáveis da capacitação. Este assunto deveria, portanto, ser considerado como um *imperativo* por qualquer pessoa que organize iniciativas educacionais.

Um SPS proporciona enormes benefícios, visto poder compensar a falta de competência técnica e de recursos financeiros dos utilizadores. No entanto, pode também provocar dependência técnica e financeira: é evidente, por exemplo, que o mercado europeu de TA não pode ser descrito como *impulsionado pelo utilizador*, face ao enorme peso dos SPS no estabelecimento da procura.

Dadas as enormes diferenças existentes nos vários países da Europa, o modo de ministrar formação sobre os SPS deveria ser ajustado ao grupo alvo e contexto específicos. É particularmente importante dar a chave para a compreensão do funcionamento do SPS e de quaisquer evoluções eventuais. Nesta análise, podem ser úteis os seis parâmetros a seguir indicados⁸:

- *acessibilidade* (em que medida é acessível para os que dele necessitam)
- *competência* (em que medida apresenta soluções competentes)
- *coordenação* (uma estrutura única em vez de um conjunto de decisores isolados)
- *eficiência* (em termos de economia, qualidade e oportunidade)
- *flexibilidade* (capacidade de responder a diferenças individuais) e
- *influência do utilizador* (em que medida respeita a opinião dos utilizadores)

⁷ HEART. *Improving service delivery systems for assistive technology - a European strategy*. Bruxelles: European Commission, 1995.

⁸ *Ib.*

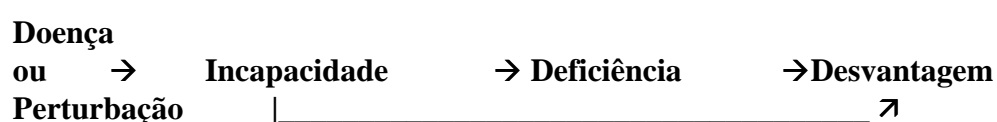
2.1.3. Deficiência

As TA e os SPS existem como resposta a uma necessidade. O termo mais utilizado para indicar as razões de tal necessidade é *deficiência*. Neste campo, são porém utilizados outros termos, como *incapacidade* e *desvantagem*, que se prestam a mal-entendidos, quando usados indiscriminadamente. É da máxima importância ter um perfeito conhecimento do significado exacto de cada termo e uma noção bem definida da relação das TA com os mesmos. É possível dizer em síntese que um dispositivo de apoio pode ser concebido para uma determinada *incapacidade*, com vista à resolução de problemas associados a uma *deficiência* específica, com o fim último de evitar ou superar *desvantagens*, por forma a que uma pessoa com deficiência ou uma pessoa idosa consiga uma melhor qualidade de vida.

De acordo com a Classificação Internacional ISO (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps - ICIDH*)⁹:

- *incapacidade* “corresponde a qualquer redução ou falta (resultante de uma deficiência) de capacidades para exercer uma actividade de forma, ou dentro dos limites considerados normais para o ser humano”, sendo portanto um conceito relacionado com o *corpo* e a mente;
- uma *deficiência* “representa qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatómica”, sendo portanto um conceito relacionado com a pessoa;
- uma *desvantagem* representa um impedimento sofrido por um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou incapacidade, que lhe limita ou lhe impede o desempenho de uma actividade considerada normal para esse indivíduo, tendo em atenção a idade, o sexo e os factores sócio-culturais, sendo portanto um conceito *social*.

Este processo pode ser visualizado do seguinte modo:



(ICIDH - OMS, 1980)

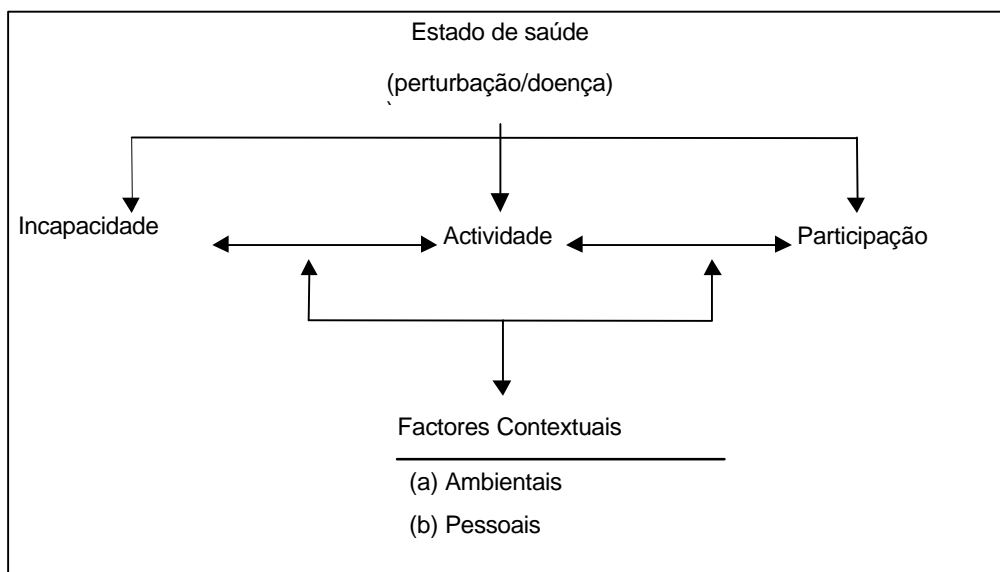
Por exemplo, um indivíduo que nasceu sem as duas extremidades superiores (*incapacidade*) pode não ser capaz de escrever ou executar normalmente tarefas de cuidados pessoais (*deficiência*). Se, na comunidade em que essa pessoa vive, tal deficiência a impedir de participar na escola ou de obter um emprego, surge uma *desvantagem*. No entanto, apesar da incapacidade, este indivíduo pode realizar actividades diárias, servindo-se dos pés ou da boca ou utilizando dispositivos de apoio, que permitem ultrapassar a sua situação de desvantagem.

⁹ World Health Organisation: *International Classification of Impairment, Disability and Handicap*. Geneva: WHO, 1980

De acordo com estas definições, uma *desvantagem* não é uma característica de uma pessoa; trata-se de uma descrição da relação entre essa pessoa e o meio. Relativamente às abordagens anteriores, a classificação ICIDH transfere a *desvantagem* do indivíduo para o meio, apresentando assim uma perspectiva importante da função das TA na redução dos efeitos das deficiências. Mais, ao descrever desta forma os indivíduos com deficiências, salienta os resultados funcionais, em vez de insistir nas limitações, reforçando portanto o contributo das TA para um funcionamento satisfatório das pessoas com deficiências.

Nas duas décadas que se seguiram a 1980, obteve-se uma experiência apreciável com o uso da ICIDH a nível mundial, considerando-se necessária uma revisão. Consequentemente, a Organização Mundial de Saúde (OMS) levou a efeito uma iniciativa mundial, envolvendo diversos parceiros, a fim de chegar a um consenso sobre uma nova classificação mais consistente com os recentes desenvolvimentos culturais e técnicos do sector. A nova classificação (ICIDH 2, ainda em projecto¹⁰), é estruturada em três vertentes: **Incapacidades (I)**, **Actividades (A)** e **Participação (P)**. Trata-se de uma tentativa para estabelecer uma abordagem *multi-dimensional* e *multi-valencial* aos fenómenos relacionados com a deficiência, de modo a proporcionar as bases para desenvolver modelos e estudar os vários aspectos de tais fenómenos.

Este conceito é ilustrado no esquema que segue.



(ICIDH-2 WHO 1998)

Enquanto que o termo *desvantagem* desaparece e a palavra deficiência é ainda usada para indicar *restrições de actividade*, a ICIDH-2 introduz um novo termo abrangente, **IMPEDIMENTO** (Disablement) para definir uma situação que resulta de uma interacção, em qualquer caso uma relação complexa, entre o estado de saúde do indivíduo e os factores contextuais. Esta interacção é

¹⁰ <http://www.who.ch/icidh>

dinâmica, envolve todos os factores ao mesmo tempo e funciona nos dois sentidos. Por exemplo, um indivíduo pode:

- *ter incapacidade sem ter qualquer limitação de actividade (ou deficiência):* por exemplo, uma desfiguração (incapacidade) provocada por lepra pode não causar qualquer limitação de actividade;
- *ter limitações de actividade (deficiência) sem ter qualquer incapacidade:* por exemplo, realização deficiente das actividades quotidianas, devido a uma doença;
- *ter problemas de participação sem incapacidade ou limitações de actividade:* por exemplo, um seropositivo pode sentir-se excluído pela incompreensão das outras pessoas;
- *sentir um determinado grau de influência em sentido oposto:* por exemplo, a inactividade dos músculos pode causar atrofia; a institucionalização pode levar à perda de aptidões sociais.

Por sua vez, os factores contextuais incluem factores *ambientais e pessoais*. Os primeiros são extrínsecos (exteriores) ao indivíduo, podendo incluir as atitudes da sociedade, as características arquitectónicas do ambiente ou o sistema legal. Os segundos (que ainda não se encontram classificados na versão actual da ICIDH-2) incluem aspectos como sexo, idade, aptidão, estilo de vida, educação, profissão, experiência passada e presente, todos eles com influência no modo como é sentido esse IMPEDIMENTO.

Esta nova Classificação vem reforçar o papel das TA, ao reconhecer que os dispositivos de apoio podem permitir uma participação mais adequada das pessoas com deficiência nas actividades sociais, educativas e profissionais. Entre os possíveis exemplos do que acabamos de referir conta-se a definição de "*Auxiliares de mobilidade pessoal: aparelhos concebidos para aumentar a capacidade de mobilidade da pessoa, permitindo uma maior participação em actividades sociais, profissionais e/ou educativas*" e "*Auxiliares de comunicação: dispositivos para promover o processo de comunicação*".

2.1.4. Qualidade de vida

Outra das palavras chave frequentemente ouvidas é "Qualidade de vida". É habitual dizer-se que as TA contribuem para a qualidade de vida, o que é um facto¹¹, mas qual é o significado exacto do termo "qualidade de vida"?

Existem numerosos factores que contribuem para a qualidade de vida dos indivíduos e das suas comunidades, como um ambiente saudável, a situação financeira, oportunidades culturais, etc. Um dispositivo de apoio permite frequentemente ao seu utilizador alcançar novas competências, embora não signifique necessariamente uma melhoria na sua qualidade de vida. Com efeito, os economistas costumam distinguir eficácia (consecução dos objectivos programados) de utilidade (valor atribuído a tais objectivos pelo

¹¹ DeRuyter F. *Evaluating outcomes in assistive technology: do we understand the commitment?* Assistive Technology 1995; 7:3-16

utilizador) e esta distinção tem-se revelado muito útil na avaliação dos resultados das TA¹².

Em termos gerais, *qualidade de vida* deve ser entendida como um conceito multi-dimensional, que descreve uma forma agradável de estar na vida, a qual pode abranger diferentes aspectos, como estado físico e capacidades funcionais, estado psicológico e bem estar, interacções sociais, situação económica ou profissional e situação religiosa ou espiritual¹³. É evidente que as TA podem produzir alterações positivas em qualquer destes sectores e que a aceitação individual das mesmas é, por sua vez, influenciada pela maneira como o indivíduo se sente em cada um deles. É também evidente que as *variáveis pessoais* (atitudes, educação, conhecimento sobre as TA, etc.), *sistémicas* e *ambientais* têm todas elas influência sobre as alterações sentidas na qualidade de vida¹⁴.

Assim, a questão correcta não se coloca em termos de “quantificar” a melhoria da qualidade de vida produzida pelas TA, mas antes de identificar os “aspectos” da qualidade de vida em que as TA produzem melhorias. Os investigadores ainda não chegaram a um consenso geral sobre a resposta mais correcta. É, sem dúvida, aceite que as TA têm pouco a ver com a “saúde” em sentido biológico, o que não é o caso, por exemplo, das tecnologias dos cuidados de saúde. O domínio das *capacidades funcionais* também parece ser insuficiente – na óptica do utilizador – para descrever o impacte último das TA: embora seja um facto que a maioria das TA aumentam as capacidades, tendem a ser consideradas pelos utilizador como um *meio* para atingir objectivos pessoais e não como *objectivos* em si mesmas¹⁵.

Para uma pessoa com deficiência, a *capacidade pessoal* de definir, perseguir e atingir uma determinada meta parece ser mais importante do que o método usado para o efeito (sem apoios, com assistência pessoal, com TA, com um misto de TA e assistência pessoal) ou do que o nível de dependência física de terceiros que o método escolhido implica¹⁶. No estudo EUSTAT, esta capacidade pessoal foi escolhida como um indicador de qualidade de vida que as TA podem melhorar especificamente e identificada com o termo *autonomia*.

¹² Persson J, Brodin H. *Prototype tool for assistive technology cost and utility evaluation*. Del.2 TIDE/CERTAIN Project. Bruxelles: European Commission 1995.

¹³ Spilker B. Introduction. In Spilker B (ed). *Quality of Life and Pharmacoeconomics in Clinical Trials*. Philadelphia: Lippincot-Raven Publishers 1996

¹⁴ Andrich R, Ferrario M, Wessels R, DeWitte L., Persson J, Oberg B., Oortwijn W, VanBeekum T, Lorentsen O. *Assessing outcomes of Assistive Technology products and services: the EATS instrument*. Deliverable 3.2/2, Telematics EATS project. Bruxelles: European Commission, 1998.

¹⁵ *Ib*

¹⁶ Scherer M. *Living in the state of stuck: how technology impacts the lives of people with disabilities*. Cambridge: Brookline Books, 1996

2.1.5. Autonomia

No nosso contexto, o termo *autonomia* não é apenas sinónimo de *independência*: é uma atitude perante a vida e, de uma certa forma, uma característica pessoal que o indivíduo pode adquirir e desenvolver.

O conceito de autonomia não significa necessariamente “fazer as coisas sem ajuda”, nem se limita às pessoas com plena capacidade cognitiva. Mesmo as pessoas que estão dependentes de terceiros, em vários aspectos da vida, devido a incapacidade intelectual, limitações cognitivas, fragilidade, doença, ou simplesmente velhice ou infância, podem atingir autonomia, relativamente às suas expectativas e ao meio em que vivem.

Este conceito pode, por vezes, referir-se também ao conjunto da rede primária em que se insere a pessoa com deficiência, não estando limitado apenas ao indivíduo: uma visão sistémica da autonomia pode estar indicada em muitos casos, em que as TA influenciam toda a rede de relações primárias.

O objectivo último das TA é frequentemente descrito em termos de palavras chave de índole social, como qualidade de vida, integração social e vida independente. No entanto, estas realizações devem ser encaradas como fruto de uma série de factores e circunstâncias, um dos quais é representado pelas TA. Como exemplos de outros factores, podem referir-se a acessibilidade do meio, a assistência pessoal, disposições sociais, uma legislação afirmativa, a aceitação cultural da diversidade na comunidade, o apoio financeiro, etc. Com efeito, o conhecimento das TA não é o único instrumento de capacitação: uma pessoa com deficiência que tenha um excelente conhecimento destas técnicas e plena capacidade para efectuar escolhas correctas, mas não tenha acesso a meios ou ajudas financeiras ou sistemas de prestação de serviços públicos que respeitem as suas escolhas, muito dificilmente poderá encarar um projecto de vida independente.

Contudo, o papel do *indivíduo* não deve ser preterido face a factores meramente sociais. As conquistas efectuadas a nível de qualidade de vida, integração social e autodeterminação exigem a plena participação do indivíduo com deficiência, como principal interveniente na definição dos seus objectivos e projectos e principal protagonista na implementação de acções que permitam obter soluções. Tal como um relógio mecânico que exige a presença de todas as engrenagens, mas que apenas funciona se a mola estiver em carga, também a pessoa precisa de uma *mola* interior, feita de motivação, capacidade de identificar e formular necessidades, decisões ou objectivos e vontade para concretizar projectos. Esta mola é aqui descrita pelo termo *autonomia*.

*A autonomia pode ser definida como a capacidade de planear a sua própria vida, entrar em relação com os outros e, em conjunto com eles, participar activamente na construção da sociedade*¹⁷.

¹⁷ Andrich R, Porqueddu B. *Educazione all'autonomia: esperienze, strumenti, proposte metodologiche*. Europa Medicophysica Vol.26 n.3/1990 pp.121-145. Torino: Minerva Medica, 1990

Esta definição estabelece uma equação do tipo *autonomia = relação* que, por sua vez, inclui três tipos de relação: *com o próprio, com os outros e com o meio*. A autonomia pode, portanto, ser encarada como um nível de *bem-estar* relacional. É evidente que tal conceito se aplica a qualquer pessoa, independentemente da sua saúde ou estado físico ou psíquico. Uma pessoa sem deficiência pode *ser não autónoma*, se tiver dificuldades em um ou mais dos domínios de relação; em contrapartida, uma pessoa portadora de deficiência grave, que dependa consideravelmente da assistência pessoal, pode sentir-se bem em todos os domínios relacionais acima referidos. A ocorrência de uma deficiência produz uma alteração na vida, pelo que, para recuperar uma situação de *autonomia*, o indivíduo necessita de uma reestruturação pessoal, que significa construir uma nova relação consigo, com os outros e com o meio.

Qual é então a relação entre as Tecnologias de Apoio e autonomia?

Gostamos de dizer que as TA têm de ser entendidas como um *instrumento para a autonomia* e, como tal, para o *relacionamento*. Esta afirmação pode parecer uma contradição relativamente ao que foi dito no capítulo anterior, mas na realidade não o é. As TA são, sem dúvida, um meio técnico para atingir objectivos pessoais e não são o único. Também é verdade, porém, que um dispositivo de apoio bem escolhido completa, em certa medida, o seu utilizador final, tornando-se frequentemente um prolongamento do próprio corpo ou um cúmplice que aumenta a capacidade pessoal de relacionamento consigo, com os outros e com o meio.

2.1.6. Capacitação

O termo *capacitação* sugere um processo, através do qual uma pessoa adquire mais “poder”, não em termos de estatuto formal, mas sim de liberdade para fazer escolhas sensatas e perseguir os objectivos por si determinados.

Em função do contexto em que é utilizado, este termo apresenta conotações políticas ou sociais. No contexto das presentes Linhas de Orientação, pretendemos centrar-nos na perspectiva individual e considerar a *capacitação* como um processo de crescimento pessoal, que conduz a pessoa com deficiência a uma maior *autonomia*.

Em Psicologia Educativa, pode definir-se capacitação como *a modificação das variáveis cognitivas que servem de base à avaliação própria das acções necessárias para atingir um objectivo*¹⁸. Em termos práticos, uma acção educacional visando não só transmitir informação, noções e conceitos, mas antes a capacidade de os utilizar eficazmente num estilo de vida mais rico e completo, pode ser considerada como uma acção de *capacitação*. Tal acção alarga igualmente o leque de escolhas da pessoa, revelando novos desafios e novas oportunidades. A *capacitação* não pode, portanto, ser gerada unicamente

¹⁸ Thomas K. M. Velthouse B.A.: *Cognitive elements of empowerment: an interpretative model of intrinsic task motivation*. *Academy of Management Review*, 1990 p.666-681

por agentes externos: é o resultado de um processo de crescimento pessoal, que utiliza *também, mas não só*, a transmissão de informação. Seria contraditório usar o verbo “capacitar” de forma transitiva: os formadores não podem “capacitar os formandos”; podem unicamente conceder-lhes *oportunidades* de capacitação.

Como já foi referido, a aptidão para escolher TA representa um importante factor de capacitação para as pessoas com deficiências, não podendo ser conseguida apenas através da aquisição de informação e de noções. Se a capacitação é o objectivo último, a formação em TA deveria promover o crescimento pessoal dos utilizadores finais, de modo a permitir-lhes identificar as suas próprias *necessidades*, definir os seus *objectivos*, estabelecer planos para os atingir e realizar quaisquer acções conducentes à sua concretização. As pessoas que possuem esse nível de autonomia podem ser consideradas consumidores informados, exigentes e responsáveis de TA.

As necessidades, objectivos, planos e acções não podem ser padronizados: cada indivíduo é único no que se prende com o estabelecimento dos seus valores, prioridades e escolhas, vivendo num ambiente humano, cultural e físico diferente. Os programas formativos eficientes deverão ter em conta esta especificidade.

2.2. A capacitação em termos de Tecnologias de Apoio

2.2.1. “Paciente” versus “Consumidor”: evolução do papel do utilizador final

Um termo frequentemente ouvido na prestação de Serviços de TA é *prescrição*.

É um facto que quando uma entidade financia directamente um dispositivo de apoio, alguém em nome da mesma tem de assumir a responsabilidade de decidir se o investimento corresponde à necessidade do cliente, é legítimo e preenche os requisitos de elegibilidade. Em muitos países, esta responsabilidade é sobretudo considerada do foro médico, enquanto que noutros, está repartida por uma série de profissionais, em função do tipo de TA (ex. médicos, terapeutas ocupacionais, enfermeiros, assistentes sociais, etc.), apesar das profissões clínicas ainda deterem a parte de leão¹⁹. Daí a tradição de definir esta decisão com um termo retirado do sector clínico, que é exactamente *prescrição*.

O termo é bastante categórico: evoca a ideia de uma ordem dada por um *médico* para o bem estar do *doente*, sendo geralmente bem aceite, quando se aplica a um tratamento médico ou medicamento. Pode também ser bastante apropriado em relação a alguns tipos de TA com fortes implicações médicas, como equipamento de sobrevivência (ex. ventiladores portáteis) ou de substituição de funções perdidas (ex. próteses). Com efeito, a história das TA principiou exactamente como equipamento protésico, estando assim profundamente enraizada no contexto médico.

No entanto, à medida que as TA evoluem de equipamento *relacionado com o corpo* para dispositivos ou adaptações ambientais *relacionados com actividades*, as considerações de ordem médica tendem a perder influência em favor de aspectos técnicos, individuais e sociais. A escolha da maneira de organizar a própria cozinha é mais uma questão de estilo de vida do que de patologia e a de uma plataforma elevatória para ultrapassar um lance de escadas requer, sem dúvida, um técnico especializado e não um profissional de saúde. Assim, a ideia de *doente* ou *paciente*, inteiramente dependente das decisões de profissionais está, hoje em dia, a ser cada vez mais rejeitada pelas pessoas com deficiências, pelo menos no que respeita às TA²⁰.

Em virtude da evolução dos conceitos de reabilitação, integração social, autodeterminação e da tremenda evolução das TA, que veio colocar à disposição do mercado uma série de dispositivos que permitem às pessoas com deficiência escolher o seu próprio estilo de vida, sem desistir de atingir

¹⁹ HEART. *European service delivery systems in rehabilitation technology*. Hoensbroek: IRV, 1994.

²⁰ HELIOS II. *Social Integration and Independent Living*. Bruxelles: European Commission. 1995

objectivos pessoais, a imagem das TA tem vindo assim a desviar-se

- de *equipamento relacionado com a saúde para ferramentas para viver*
- de *dispositivos médicos para bens correntes*
- de *escolha determinada pelo profissional para escolha determinada pelo utilizador*
- do estatuto de *doente ou paciente para o estatuto de consumidor.*

Como sinal desta mudança de atitudes, existem já em alguns países sistemas de financiamento alternativo, como esquemas de pagamento directo (em que é concedido ao utilizador um orçamento geral com o qual o mesmo pode tomar qualquer decisão, em termos de TA e de assistência pessoal) ou procedimentos em que são emitidas *recomendações* em vez de *prescrições*, sendo o utilizador incentivado a conceber projectos individuais para obtenção de financiamento.

Os organizadores de actividades educacionais devem ter pleno conhecimento desta evolução cultural. Ela abre grandes oportunidades de capacitação, desde que sejam oferecidos aos utilizadores finais conhecimentos, oportunidades para assumirem as suas funções e possibilidades para trabalhar nas suas próprias necessidades e objectivos, em associação com profissionais, quando seja requerida competência específica.

2.2.2. De que modo as TA contribuem para a autonomia?

Tal como anteriormente referido as TA devem ser consideradas como um *instrumento para a autonomia*, o que significa também um *instrumento para a relação*.

Nesta perspectiva, as TA têm excelentes hipóteses de êxito se forem *apropriadas*, ou seja, *eficazes* (em relação às tarefas previstas, realizam o que delas se espera), *contextuais* (bem adaptadas ao meio e contexto de utilização) e *consonantes* (consistentes com o modo de vida e personalidade do utilizador)²¹. Seria redutor efectuar as escolhas sobre TA com base numa mera análise de tarefas (recursos pessoais vs. actividade a realizar) como se os indivíduos estivessem isolados do mundo; com efeito, o contexto do uso desempenha um papel fundamental, visto definir o mundo de relações do indivíduo.²²

Eis alguns exemplos...

O controlo da incontinência para um paraplégico pode exigir soluções de TA diferentes, quando se fica uma tarde em casa, se vai elegantemente vestido à estreia de uma peça de teatro ou quando se viaja ao estrangeiro durante uma semana.

Uma sofisticada cadeira de rodas electrónica pode ser absolutamente inapropriada para um Africano que regressa à sua cidade natal, pela simples razão de não existirem peças sobressalentes nessa localidade.

A utilização do dispositivo pode implicar uma revolução tão profunda no estilo de vida da pessoa, que pode colidir com os seus valores pessoais ou sociais.

²¹ Mainini M L, Ferrari A, Zini M T: *La nascita: relazione madre, padre, bambino*. Proceedings of the USL 4 Childhood Service Conference, pp. 69-102. Parma: USL 4, 1982

²² Andrich R. *Consigliare gli ausili*. Milano: SIVA, 1998

O indivíduo pode ser tão “tecnofóbico” que se sente intimidado pela tecnologia, preferindo soluções de “baixa” tecnologia, ao passo que outros podem admirar a “alta” tecnologia e retirar excelente partido da mesma.

O utilizador final é o melhor candidato para avaliar o que é mais *apropriado, contextual e consonante* para si, em cada situação; um processo educacional deveria tentar explorar esta potencialidade.

Pode ser boa ideia levar o utilizador a “aprender a ler” as características dos contextos em que se insere a sua vida. Para efeitos de referência, tais ambientes ou meios poderiam ser classificados como uma série de “invólucros”, desde o invólucro interno – o corpo – até vários invólucros externos, que vão gradualmente expandindo a esfera das relações sociais²³:

- o *espaço pessoal* (o espaço ao alcance das funções corporais potenciadas pelas TA)
- o *espaço doméstico ou familiar* (o espaço básico em que a pessoa “se sente sempre segura”)
- o *espaço circundante* (o contexto das relações sociais primárias estáveis, incluindo o trabalho ou a escola)
- o *espaço social* (o contexto da vida social normal)
- o *mundo* (qualquer outro contexto);

cada um destes espaços representa, para cada indivíduo, simultaneamente um espaço geográfico e psicológico.

Um problema específico causado pela deficiência pode assumir diferentes formas nos vários contextos, exigindo assim diferentes tecnologias de apoio. Em cada contexto, qualquer solução tem pontos fortes e fracos, sendo portanto aconselhável que a pessoa esteja preparada para “opções alternativas”: por exemplo, se o dispositivo depender da electricidade, deve propôr-se uma solução de “baixa” tecnologia como back-up.

Por último, para que possam contribuir para a autonomia, as TA têm de ser *aceites*.

A *aceitação* das TA representa, por vezes, um passo importante e difícil na vida da pessoa, podendo assumir várias formas, desde uma *aceitação entusiasta* até uma *resignação passiva*. Favorecer a aceitação e incentivar a motivação devem ser um objectivo básico de qualquer formador e os resultados dependem em larga medida da maneira como é apresentada a imagem das TA: até os próprios formadores têm, por vezes, atitudes negativas. Com efeito, podem existir situações, em que é prestada informação técnica valiosa sobre as TA, mas em que os formadores apresentam uma perspectiva inadequada ou desequilibrada, susceptível de criar expectativas irrealistas (o *mito das TA*, como panaceia para o problema da deficiência). Por outro lado, e nalguns casos a sensação com que o formando fica, é que as TA são *objectos*

²³ Andre J. M: *Technical aids: environmental control devices for rehabilitation. Trends, needs and challenges.* Proceedings 1st Europeans conference on Biomedical engineering (Nice 17-20/2/91). Pp. 70-72. Revue Europeenne de Technologie Biomedicale, n. 1/91

estranhos e incómodos, que tornam a deficiência ainda mais visível ou que excluem o *toque humano* dos assistentes pessoais.

Os formadores devem transmitir a mensagem de que uma TA apropriada pode ser um *instrumento para a liberdade*, um instrumento que explora a personalidade do seu utilizador, um apoio que alivia a família – ou os que prestam assistência – da sobrecarga física e da dependência psicológica, por forma a permitir uma relação humana mais intensa e equilibrada com os mesmos. Isto significa algo mais do que dizer “As TA são maravilhosas” – uma frase simplista e sem sentido; tem a ver com uma apreciação sincera da TA de cada um, como algo a ser aproveitado ou – para usar uma palavra mais forte – a ser amado, exactamente como qualquer pessoa pode aprender a amar o seu próprio corpo.

Nestas condições, é possível falar de utilizadores finais informados, consumidores exigentes e responsáveis, com opiniões sólidas sobre a escolha das TA, que as utilizam de uma forma eficaz e criativa, que exigem dispositivos e serviços de boa qualidade, apreciam uma boa concepção e procuram estética e funcionalidade.

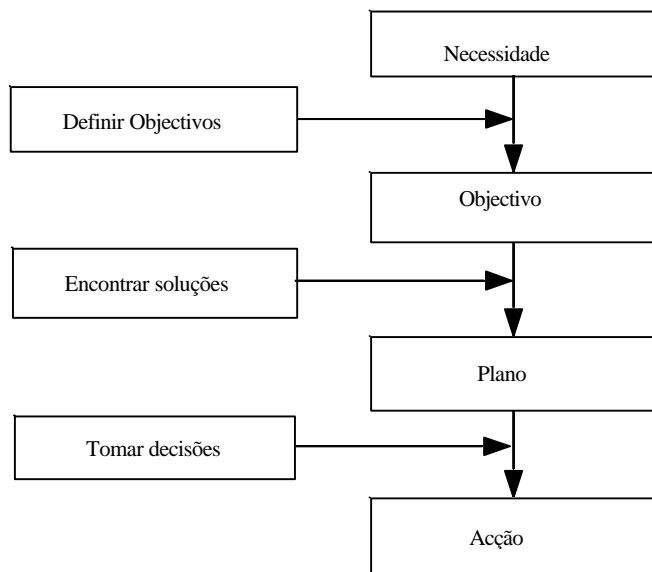
2.2.3. De que forma o conhecimento das TA pode contribuir para a capacitação?

Dado que as TA são fundamentais para a resolução dos problemas do dia a dia, o seu conhecimento é um factor de capacitação, quando contribui para criar capacidades de resolução de problemas e tomada de decisões.

Para este efeito, a mera informação técnica sobre TA não é suficiente. Esta é indiscutivelmente importante para a *capacitação* – sem ela não seria possível conhecer os termos de escolha – e como tal é *indispensável* em qualquer programa educacional; no entanto, o objectivo último não é apenas possuir conhecimentos, mas antes *tirar partido* dos mesmos na vida quotidiana.

Para compreender o tipo de conhecimento necessário, podemos encarar a adopção de um dispositivo de apoio como a fase final de um processo pessoal constituído por quatro passos: identificação de uma *necessidade*, estabelecimento de um *objectivo*, definição de um *plano* e, finalmente, um conjunto de *acções*. Para conseguir completar tal processo, a pessoa deve aprender a *compreender as necessidades, definir objectivos, encontrar soluções e tomar decisões*.

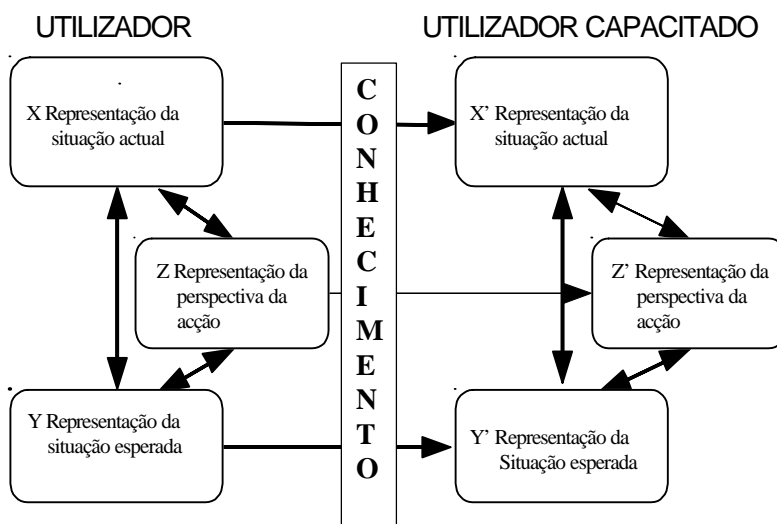
Pode haver casos, em que um indivíduo poderá ter dificuldade em manter-se totalmente independente ao longo deste processo. No entanto, é sempre possível maximizar a sua independência, ensinando-o, por exemplo, a identificar fontes de informação ou procurar conselho junto dos serviços apropriados.



O primeiro passo consiste na identificação da necessidade. Não é um passo trivial; muito pelo contrário, é frequentemente o mais importante. Cada indivíduo com deficiência enfrenta continuamente novas necessidades ao longo da sua vida e é confrontado com a sua resolução, tendo de responder com decisões estratégicas (ex. trata-se de uma necessidade real ? é realista tentar satisfazê-la?..). Nesta fase, todo o conjunto de conhecimentos sobre TA que foram adquiridos se torna útil: os que sabem estão numa posição bastante favorável em relação *aos que não sabem*.

Podem também ser aplicadas considerações semelhantes aos restantes passos, mas quanto mais o processo evolui, mais específico se torna o conhecimento necessário. Por outras palavras: os que conseguem definir uma necessidade, determinar que a mesma pode ser satisfeita de uma forma realista e decidir iniciar o processo, venceram já a primeira e mais frustrante dependência: deixar que outras pessoas decidam qual é a necessidade.

Uma necessidade não é um atributo objectivo da pessoa. É uma construção



individual ou social da realidade²⁴. O que é uma necessidade para um indivíduo numa dada comunidade, pode ser considerado um disparate por outros indivíduos ou outras comunidades. Uma coisa é individualmente entendida como necessidade quando é sentida uma lacuna entre a *situação presente* e uma *situação melhor* eventual e se

pensa que poderia ser feita alguma coisa para alterar o estado das coisas. Assim, a *percepção* de uma necessidade resulta da interacção entre a

²⁴ Bourgeois E. *L'analyse des besoins de formation dans les organisations. Mesure et Evaluation en éducation*, 1991: 14; 1.

percepção de uma situação presente, a percepção de uma situação esperada e a perspectiva de acção.

A aquisição de novos conhecimentos altera cada uma das *percepções*, proporcionando ao utilizador final mais “poder” para esclarecer as suas necessidades. A transferência de conhecimentos não deve, contudo, limitar-se a uma mera transmissão de noções, mas representar uma injeção de aptidões para 1) clarificar e ampliar cada uma das três vertentes e 2) melhorar as respectivas interacções. Tais aptidões constituem uma componente importante da autonomia e a sua aquisição deve representar uma ambição básica dos formadores. Cumprido este pressuposto, é possível afirmar que o conhecimento favorece a *capacitação*.

2.2.4. Qual o nível de conhecimento a que o utilizador final deve aspirar?

Em princípio, todo o conhecimento necessário deveria estar na posse da pessoa interessada. Contudo, em termos práticos, isto pode ser por vezes irrealista. Nesse caso, os elementos de conhecimento em falta podem ser encontrados no interior da rede primária ou procurados junto de conselheiros externos. Não existe qualquer regra fixa quanto à localização da componente específica de conhecimento: os factores relacionados com a idade, cultura, patologia e disponibilidade dos serviços sociais têm certamente influência na extensão e profundidade da informação técnica susceptível de ser directamente transferida para o utilizador final.

Também é verdade que o utilizador final não necessita forçosamente de se tornar um especialista em TA: essa função cabe a outras pessoas, como os técnicos de reabilitação e os fornecedores de tecnologias. Algumas pessoas com deficiência gostam de dominar completamente as questões técnicas, ao passo que a maioria dos utilizadores finais pode ficar satisfeita apenas com uma noção geral, mais pormenorizada em relação à TA específica aplicável à sua deficiência individual. Esta situação é aceitável, no caso de tais pessoas terem possibilidade de recorrer a profissionais qualificados ou conselheiros, quando necessário.

Refira-se, uma vez mais, que capacitação não significa “fazer tudo sozinho”, mas *ser actor e protagonista no processo*. Isto pode envolver, por vezes, a cooperação com profissionais, a decisão de seguir os seus conselhos e de encontrar o compromisso mais aceitável, em caso de barreiras financeiras insuperáveis, mas não significa, de forma alguma, depender completamente da decisão de profissionais.

Os formadores devem ter presente que tanto os conhecimentos exclusivamente *teóricos* (ex. os princípios de fabrico de uma cadeira de rodas) como os conhecimentos exclusivamente *práticos* (ex. capacidade de conduzir cadeiras de rodas) isoladamente podem não ser suficientes para assegurar a resolução, pelo utilizador final, de qualquer situação quotidiana relacionada com a escolha ou utilização de TA: cada indivíduo é confrontado diariamente com

problemas bastante diferentes. Deste modo, podem também ser importantes alguns conhecimentos processuais (o algoritmo de resolução de problemas, ou seja, como resolver todas as possíveis situações) e *know-how* (as aptidões estratégicas)²⁵ desafio que se coloca ao formador consiste precisamente em saber dosear os conhecimentos a transmitir ao utilizador.

2.2.5. Gestão de um relacionamento eficaz com os assistentes pessoais

As pessoas com deficiências graves necessitam frequentemente de assistência pessoal, a qual pode ser prestada segundo um esquema contratual, por assistentes formais (seguidamente denominados *assistentes pessoais*) ou *informais* (familiares, amigos, colegas). O recurso à assistência formal ou informal pode ser uma questão de opção, cultura, grau e complexidade da assistência exigida, recursos financeiros, disponibilidade de serviços ou sistemas públicos de assistência, etc. Em alguns países, a assistência pessoal é, desde há muito, objecto de atenção dos serviços públicos, ao passo que noutros nem sequer é considerada pelos serviços sociais, sendo ainda encarada como um assunto exclusivamente privado.

As presentes Linhas de Orientação não constituem o local indicado para uma dissertação sobre assistência pessoal. O que se pretende, nesta fase, é reflectir sobre a relação entre TA e assistência pessoal.

A assistência pessoal representa, por vezes, uma alternativa às TA, um apoio de fundo para a pessoa deficiente, na medida em que esta não tem outra hipótese, mesmo com os dispositivos mais sofisticados; a assistência pessoal e a TA são frequentemente complementares. Embora, à primeira vista, esta afirmação possa chocar o leitor, é correcto dizer que, em termos gerais, a Assistência Pessoal pode ser considerada uma *tecnologia*²⁶. Isto é compatível com as considerações atrás feitas sobre “tecnologias de apoio”, em que tecnologia significa basicamente “uma maneira de fazer as coisas” e não tem uma conotação redutora para os Assistentes Profissionais, visto não significar que os mesmos tenham de ser considerados como “dispositivos”. O único objectivo desta abordagem consiste em salientar a estreita ligação entre TA e Assistência Pessoal, o que torna necessário considerar também o tema da assistência pessoal nos programas de formação sobre TA. A discussão sobre a importância relativa das TA e da assistência pessoal incentiva a capacidade de descobrir como estabelecer, caso a caso, um equilíbrio óptimo entre dispositivos de apoio e ajuda humana, em função da dependência existente em relação a cada um deles.

Ora, os assistentes pessoais não são máquinas; são seres humanos, todos diferentes uns dos outros. Quais são, então, os aspectos fundamentais a incluir na formação dos utilizadores finais relativamente à assistência pessoal, em

²⁵ Malglaive G. *Enseigner à des adultes*. Paris: PUF, 1990

²⁶ Andrich R, Ferrario M, Moi M: *A model of cost outcome analysis for Assistive Technology*. Disability and Rehabilitation 1998; vol.20 n.1, 1-24

particular, quando a mesma é prestada num enquadramento formal? Basicamente, são dois. Em primeiro lugar, se os utilizadores têm de aprender a utilizar as suas TA, devem também *aprender a formar* o seu assistente pessoal. E em segundo, a relação com uma pessoa não é exactamente igual à interacção com uma máquina: não se trata apenas de dominar uma técnica para fazer coisas, mas sobretudo de gerir uma *relação humana* e uma *organização de trabalho*. Os utilizadores finais devem ser encorajados a estabelecer um contrato claro e uma relação de respeito com os seus assistentes pessoais, em que estes tenham deveres específicos como instrumento para a autonomia dos utilizadores, mas também direitos como trabalhadores. Por outras palavras, os utilizadores finais deveriam aprender a assumir uma responsabilidade idêntica à dos empregadores para com os seus empregados.

A situação pode ser diferente e mais delicada, no âmbito da assistência informal, em que pode ser inadequado falar de organização de trabalho, obrigações e direitos, visto tratar-se mais de uma experiência de vida partilhada. No entanto, há que tomar precauções apropriadas para assegurar uma relação de respeito durável, que seja positiva para ambas as partes.

Estes aspectos não devem ser subestimados. Os formadores podem contribuir de forma decisiva para ajudar as pessoas com deficiências a estabelecer uma relação eficaz e gratificante com os seus assistentes pessoais.

2.2.6. Aconselhamento de pares

Uma pessoa com deficiência que adquiriu um conhecimento e experiência apreciáveis na utilização das tecnologias de apoio pode revelar-se uma ajuda preciosa para outras pessoas com deficiência, na procura de soluções para as suas necessidades. Pode ajudar a uma melhor compreensão da situação individual, dar informação, promover a motivação e servir de modelo. A ajuda prestada a outra pessoa para esclarecer necessidades e abrir melhores perspectivas de vida é frequentemente designada por *aconselhamento*²⁷.

O aconselhamento profissional (i.e. realizado com base em competência profissional, como o nome indica) é uma técnica consolidada no campo da psicologia, em que a relação entre o assistente e o cliente se encontra claramente definida, bem como os objectivos e as funções dos intervenientes.

Em contrapartida, o aconselhamento efectuado com base na experiência pessoal e limitado a aspectos da vida que são comuns aos dois intervenientes (ex. experiência da deficiência ou da utilização de TA, em relação às quais ambas as pessoas podem ser consideradas pares) é denominado *aconselhamento de pares*.

²⁷ International Round Table for the Advancement of Councelling: *Proceedings of the 16^o IRTAC Congress*. Vienna: AUVA 1987

A formação sobre TA deve ter em conta que cada utilizador final é um candidato potencial ao papel de *conselheiro*, na medida em que a sua experiência pode ser útil aos outros. No entanto, o conhecimento de um tópico não significa necessariamente ter capacidade para transmitir esse conhecimento aos outros: é necessário desenvolver algumas atitudes pessoais, como capacidade de escutar, empatia, capacidade de explicar aquilo de que os outros precisam (e não “tudo quanto sei sobre o assunto”), etc. É um facto que tais atitudes estão mais desenvolvidas em algumas pessoas do que em outras: há que admitir que certas pessoas têm mais predisposição do que outras para exercerem a função de conselheiros. No entanto, é possível, em certa medida, formar e melhorar as atitudes, o que significa que é recomendável incluir alguma *formação sobre aconselhamento de pares* em programas educacionais.

Uma outra função de apoio semelhante ao aconselhamento, mas baseada numa relação de confiança pessoal mais prolongada é o do chamado *mentor*²⁹. O conceito de mentor evoca a ideia de uma pessoa sensata e de confiança, que pode servir de guia ao longo de um processo de adaptação, como por exemplo, principiar a viver de forma independente. Em relação às TA, um utilizador perito nestas tecnologias pode servir de mentor, quando ajuda um novato a tirar o máximo partido de um novo dispositivo.

Apesar da fronteira entre os dois conceitos ser um pouco indefinida, podemos afirmar que o processo de aconselhamento entre pares visa essencialmente facilitar a escolha, ao passo que o de “mentor” favorece a adaptação às consequências das escolhas ou a formação para retirar o máximo benefício das mesmas.

É importante clarificar estes termos: *aconselhamento de pares* e *mentor* devem ser usados quando o apoio é *prestado a uma pessoas nas mesmas condições*, com base na experiência pessoal e não com base num nível superior de conhecimentos na área. Por exemplo, um consultor de TA com deficiência deve ser considerado como um *conselheiro profissional*, estando neste caso os conhecimentos profissionais em primeiro plano, nos contactos com o cliente.

3. Definição de objectivos e métodos

Este capítulo aborda os vários tipos de processos de transferência de conhecimentos que podem ser orientados para os utilizadores finais e esclarece quais deles devem ser considerados “educacionais”. Salienta também alguns factores importantes que influenciam a eficácia do processo educacional, como motivação e métodos de ensino, sugerindo uma terminologia consistente para classificar as iniciativas educacionais.

3.1. Métodos de transferência de conhecimentos relacionados com as TA

3.1.1. Processo de transferência de conhecimentos

Já foi dito que deve ser facultado ao utilizador final o máximo de conhecimentos sustentáveis e úteis. Mas na prática, o que significa sustentável e útil? E como deve processar-se essa transferência de conhecimentos, com vista à capacitação?

Começamos por identificar cinco processos diferentes, através dos quais pode verificar-se a transferência de conhecimentos sobre TA:

- *aconselhamento*
- *ensino*
- *treino*
- *informação*
- *campanhas de sensibilização*

Embora de âmbito diferente, estes processos são complementares, podendo ser considerados como fases de uma evolução contínua e, como tal, levados a efeito simultaneamente. As *campanhas de sensibilização* preparam o terreno para uma modificação das atitudes gerais do público; as actividades de *informação* difundem as novidades por uma vasta audiência de pessoas interessadas; o *ensino* e o *treino* são essenciais para aumentar o conhecimento e competência das pessoas em determinados tópicos; e o *aconselhamento* é frequentemente a chave para a solução de problemas individuais específicos. Cada processo produz assim uma função, um objectivo, um contributo específico para favorecer a capacitação dos utilizadores finais.

As *campanhas de sensibilização* podem ser encaradas como um processo de fundo, dirigido mais a um público vasto e genérico, do que aos utilizadores finais individuais. Chamam a atenção para questões específicas, com o propósito de influenciar as atitudes em relação às mesmas, frequentemente através de técnicas publicitárias bem concebidas. No campo da deficiência, tais campanhas visam muitas vezes combater preconceitos, incidindo assim em tópicos gerais: por exemplo, para alterar a imagem ultrapassada das pessoas

com deficiência como indivíduos pobres/ fracos, que necessitam de ajuda e assistência, podem mostrar-se vídeo-clips apresentando pessoas com deficiência a executar actividades quotidianas de uma forma independente, com a ajuda de tecnologias de apoio de aspecto agradável, trabalhando, ajudando outras pessoas em dificuldades e sendo indispensáveis em certas situações. Há também campanhas com fins bastante diferentes, como a angariação de fundos, que são frequentemente realizadas em conjunto com importantes eventos dos mass media; para atingirem o seu objectivo, exploram muitas vezes o impacte emocional na audiência, correndo por vezes o risco de agudizar preconceitos sociais, em vez de os combater. Por último, algumas campanhas têm por objectivo específico publicitar um acontecimento.

Através de um processo de *informação*, são transmitidas noções importantes aos utilizadores finais, de modo a permitir-lhes aumentarem a sua competência técnica numa dada área. Nesta óptica, a informação dirige-se, em princípio, a uma vasta audiência; as apresentações de produtos, exposições, artigos nos meios de comunicação, panfletos, catálogos, websites na Internet, áreas de discussão na Internet, conferências (no caso destas serem esporádicas e não se inserirem num conceito de ensino ou formação), etc. são meios típicos de transmissão de informação.

O aconselhamento é uma relação de ajuda individual, através da qual um conselheiro ajuda um cliente a esclarecer necessidades, soluções eventuais e perspectivas de acção. É essencialmente um apoio à *resolução de problemas específicos*.

O ensino e o *treino* são os únicos processos que podem ser descritos como *educacionais*, no sentido restrito da palavra. Visam especificamente o *crescimento pessoal*, pelo que, neste livro, serão frequentemente referidos em conjunto pelo termo *educação*.

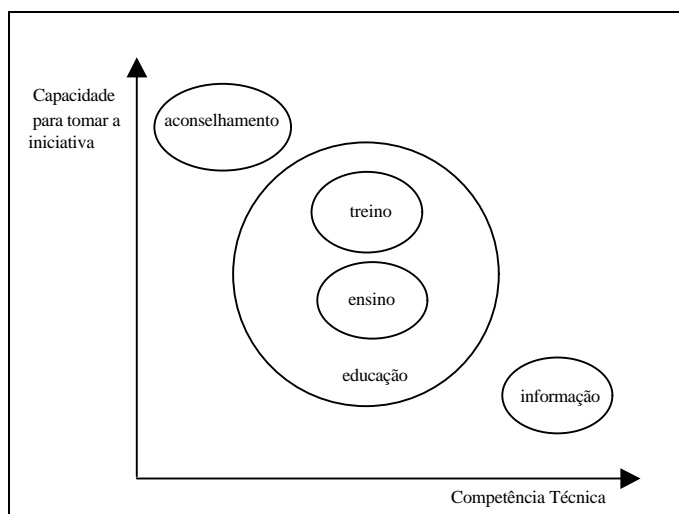
É evidente que a informação, o aconselhamento e as campanhas de sensibilização podem por vezes produzir mais-valias educacionais, embora, na maioria dos casos, devam ser considerados como oportunidades que podem contribuir para a educação e não processos educativos em si mesmos.

3.1.2. Competência técnica vs. iniciativa

O aconselhamento, treino, ensino e informação podem assumir posicionamentos diferentes, consoante privilegiem a *iniciativa* ou a *competência técnica* dos utilizadores finais.

O diagrama que se segue apresenta uma imagem simplificada da complementaridade dos quatro processos. Os dois extremos opostos são ocupados pela informação e pelo aconselhamento. Através da transmissão de noções, a *informação* aumenta a competência técnica do utilizador final, embora isso não signifique que o mesmo está apto a utilizá-la para tomar a iniciativa e resolver um problema pessoal. Em contrapartida, o *aconselhamento*

ajuda essencialmente o utilizador final a resolver um problema; pode envolver a transmissão de alguns elementos de competência técnica, mas estes são estritamente adaptados às necessidades do utilizador e são fulcrais para o objectivo principal: apoiar a iniciativa.



A *educação* ocupa o espaço intermédio. Apresenta um enfoque equilibrado entre competência e iniciativa, tendo o *treino* uma tónica ligeiramente mais forte na segunda.

Por exemplo, um indivíduo com limitações de mobilidade pode obter várias ideias sobre possíveis soluções vendo catálogos, visitando uma exposição, navegando na Internet e assistindo a apresentações de produtos. Fica assim *informado*, o que significa que estará mais predisposto do que antes

a tomar a iniciativa. No entanto, a escolha da solução mais eficaz e útil – que também implica investir tempo e dinheiro, alterar estilos de vida, etc. – pode não ser assim tão simples. A informação não é tudo, pelo que pode ser vantajoso procurar um *aconselhamento* adequado. Mediante este processo, o indivíduo pode obter ajuda em adaptar o seu espírito à ideia de por exemplo uma cadeira de rodas electrónica, Isto levanta questões tais como: a maneira como esse dispositivo vai alterar a vida pessoal e a organização familiar, qual o nível de formação necessário, quais as adaptações requerida, possíveis desvantagens clínicas ou técnicas, noções básicas de utilização e manutenção da ajuda, outras alternativas equivalentes, quais as fontes de financiamento disponíveis, etc. Todas estas noções, em conjunto, favorecem a tomada de uma decisão, que frequentemente tem um impacto considerável na vida do indivíduo.

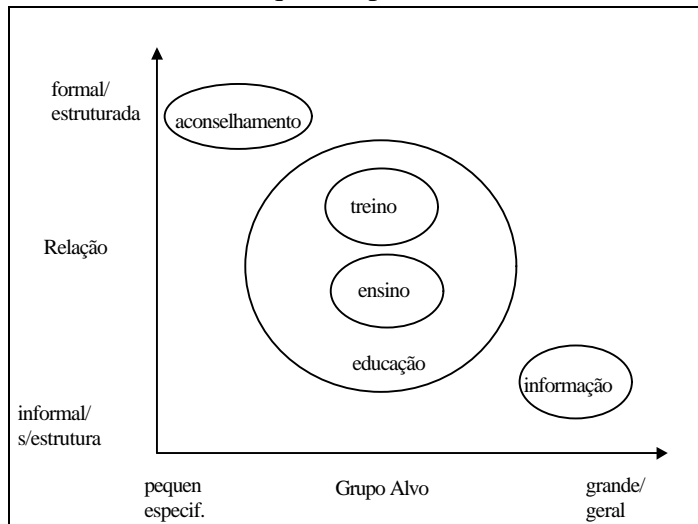
Contudo, se o indivíduo teve oportunidade de participar em iniciativas educacionais sobre TA, a sua capacidade de lidar com problemas e soluções aumenta extraordinariamente. Um nível de conhecimento elevado sobre aspectos básicos e específicos das TA alarga as perspectivas de vida, desenvolve aptidões para identificar necessidades e formular estratégias para as satisfazer e ajuda a procurar os recursos informativos e de aconselhamento mais adequados. Em termos metafóricos, a *informação* “mostra os peixes”, ao passo que o *aconselhamento* “indica o peixe” e a *educação* dá “a cana de pesca” e ensina a “arte de pescar”.

3.1.3. Dimensão do alvo vs. relação com o alvo

Os quatro processos podem assumir perspectivas diferentes, em função da relação com o grupo alvo e a sua dimensão.

O aconselhamento envolve uma relação claramente definida e estruturada entre um conselheiro (profissional ou colega) e um cliente (o utilizador final). Por sua vez, a relação entre os produtores e os destinatários de *informação* não obedece a normas específicas, sendo assim mais informal. Nas actividades *educacionais*, essa relação pode ser mais ou menos estruturada, consoante a abordagem adoptada, sendo porém mais formal/estruturada do que na *informação* e mais informal/desestruturada do que no *aconselhamento*.

Os quatro processos também diferem no tipo e número de pessoas que abrangem: enquanto que o



aconselhamento se dirige essencialmente a um indivíduo, a *informação* pode envolver um público numeroso e indeterminado. As actividades *educacionais* ocupam, mais uma vez, uma posição intermédia.

No âmbito de um programa global visando promover a capacitação, cada um destes processos é absolutamente essencial, prestando-se também a uma integração com os restantes.

Vejamos, por exemplo, o caso de uma Associação de utilizadores que pretende preparar os utilizadores finais para uma alteração recente, que ocorreu no sistema nacional de prestação de serviços de TA. Essa associação pode começar por prestar *informação* sobre os novos conceitos do sistema, as suas principais diferenças em relação ao anterior, e a gama de TA abrangidas. Para o efeito, pode compilar e distribuir folhetos específicos com uma linguagem e um formato adequados. Paralelamente, pode levar a efeito uma *campanha de sensibilização* nos mass-media a fim de chamar a atenção e transmitir a mensagem central (ex. “algo mudou, saiba o quê!”). Outras iniciativas informativas podem consistir em conferências abertas aos interessados, em que participem peritos, responsáveis pelas políticas e oradores, com vista a descrever e clarificar a nova situação.

A associação pode organizar, simultaneamente, um serviço de *aconselhamento*, de modo a oferecer a cada utilizador final a oportunidade de obter orientação relativamente às implicações respeitantes ao seu caso específico.

Por último, para dar aos utilizadores finais a maior autonomia possível, em termos de utilização eficaz do novo sistema, a associação pode organizar Cursos *educacionais* em que as pessoas certas *ensinam* aos utilizadores aspectos do novo sistema e *treinam*, através de exercícios ou simulações, as soluções mais frequentes. Cada curso exige – entre outras coisas – uma escolha criteriosa da composição e das dimensões do grupo de formandos, a definição de objectivos de aprendizagem, a selecção de métodos pedagógicos, a decisão do calendário e – no caso de, após conclusão do curso, ser passado um certificado – a determinação da respectiva aplicação.

3.1.4. Processos educacionais

O ensino e o *treino* são actividades educacionais no sentido exacto do termo. A fronteira entre ambos é bastante indistinta, pelo que os mesmos podem até ser

encarados como diferentes estilos de educação. Com efeito, ambos coexistem frequentemente numa mesma actividade educacional.

O *ensino* proporciona um nível global de compreensão, competência e capacidade de resolução de problemas num determinado assunto ou tema de conhecimento. O *treino* está mais orientado para um conhecimento prático, facultando aptidões e técnicas para lidar melhor com o assunto em questão.

Vejamos, por exemplo, o caso de uma Associação de utilizadores que decide proceder à formação de assistentes pessoais. Em primeiro lugar, há que definir as necessidades de aprendizagem. Em segundo lugar, para garantir que os formandos atinjam um nível satisfatório de competência e aptidão, podem ser estabelecidos critérios de certificação, envolvendo um exame. A política de certificação pode também incluir aspectos exteriores à Associação, como seja a acreditação por outras instituições de Formação ou organismos governamentais. Por último, é estruturado um conjunto apropriado de sessões de *ensino* e sessões de *treino*. As primeiras definem o enquadramento e oferecem uma visão global de um determinado tópico (ex. bases, métodos e implicações – em função das várias situações de deficiência – de ajudar uma pessoa com limitações motoras graves na passagem da cama/cadeira de rodas), ao passo que as segundas permitem ao formando utilizar esses conhecimentos na vida real (ex. experimentar um elevador de transferência com pessoas reais, numa situação domiciliária simulada).

Existem numerosos métodos que associam ensino e treino, tais como:

- sessões teóricas e práticas separadas, mas coordenadas;
- sessões únicas, em que na primeira parte, participam todos os formandos para definição do assunto (ensino) e na segunda os mesmos são divididos em pequenos grupos para formação prática sob a orientação de um formador;
- cursos ou seminários dedicados ao ensino, seguidos de uma série de workshops práticos.

Convém especificar que a formação pode estar relacionada com o desenvolvimento não só de capacidades “manuais” mas também de capacidades organizacionais, relacionais ou psicológicas, sendo alguns métodos mais adequados do que outros para atingir este objectivo. Este aspecto é particularmente importante numa óptica de “capacitação”, que requer atitudes apropriadas em relação às TA e à questão da deficiência em geral.

3.1.5. Libertar a mola: a motivação

Hoje em dia, é consensualmente aceite entre os técnicos de educação que um dos principais factores de aprendizagem é a *motivação*. Esta pode ser encarada de duas perspectivas: *motivação para aprender* e *motivação para mudar*.

Não é possível “introduzir” conhecimentos nas pessoas, como se estas fossem garrafas a encher ou sanduíches a rechear. Quando, por um qualquer motivo, a garrafa tem uma rolha ou a sanduíche está cheia de mais, esses conhecimentos ou informação perdem-se. O aumento estável dos conhecimentos do formando coloca um desafio ao formador: como o envolver no processo de aprendizagem? Como despertar e alimentar a sua motivação

para aprender; como promover uma atitude positiva perante a perspectiva de mudanças pessoais?

Motivação para aprender

Enquanto que no passado, muitos teóricos de educação pensavam que a motivação era apenas uma das “ferramentas” da aprendizagem e que podia ser induzida através de *reforços positivos*, hoje em dia, a maioria acredita que a aprendizagem pode ser considerada uma *actividade motivadora em si mesma*. Passou, portanto, a ser dada grande importância ao papel da *descoberta pessoal* e da *curiosidade individual*. Outros investigadores referem também a importância da *motivação para o sucesso pessoal*.

Todas estas facetas (centradas na realização, nas tarefas ou na própria pessoa) coexistem provavelmente em cada indivíduo e interactivam entre si. Assim, cada uma delas deve ser estimulada, em função do processo de transferência de conhecimentos em causa e das atitudes individuais do formando.

As vertentes da motivação *centradas nas tarefas* e *centradas na própria pessoa* são provavelmente as mais importantes, no âmbito das actividades de *ensino*, dado que o objectivo consiste em aprender conteúdos. Em contrapartida, o *reforço positivo* – quando correctamente utilizado – pode revelar-se extremamente útil no *treino*, em que a experimentação individual constitui um elemento essencial; o reforço pode ser dado não só pelo formador, mas também pelos progressos reais sentidos pelo formando. A satisfação de “ter sido capaz” inicia um “círculo virtuoso” relativamente a novas situações de aprendizagem.

Em situações de grupo, (a que ocorre com mais frequência nas actividades educacionais), o professor tem, por vezes, dificuldade em prestar a devida atenção às motivações, opiniões e necessidades pessoais de cada formando. Este problema pode ser solucionado através de material didáctico interessante e de técnicas pedagógicas adequadas (ex. explicação dos objectivos antes do início da sessão, resumo das questões seguintes, incentivo das reflexões metacognitivas, etc.). Por outro lado, a situação de grupo apresenta algumas vantagens significativas, precisamente a nível da motivação: um grupo pode ser cooperativo por natureza ou revelar atitudes de emulação e competição, situações que podem ser utilizadas como um factor positivo de aprendizagem.

Nesta óptica, os formadores devem portanto:

1. assegurar que os objectivos da tarefa são explícitos e partilhados;
2. verificar se os formandos estão completamente empenhados na tarefa;
3. incentivar o êxito de todos
4. contrariar atitudes desmotivadoras;
5. manter um “equilíbrio óptimo” entre os desafios colocados pela nova informação introduzida, as novas capacidades exigidas e o conhecimento anterior de cada formando;

6. utilizar material didáctico bem elaborado e técnicas de ensino activas, para manter o formando atento e evitar o desperdício de energias;
7. activar processos cooperativos e aproveitar positivamente o espírito de competição para objectivos comuns;
8. utilizar actividades metacognitivas (como esquemas de planificação, tabelas resumo, discussões orientadas) que permitam a cada formando verificar a sua aprendizagem, reforçando assim a sua motivação para continuar.

Motivação para mudar

A motivação para mudar está intimamente ligada com a experiência anterior de cada indivíduo, incidindo sobre as ideias já estruturadas que uma pessoa tem relativamente à sua própria capacidade de aprender e de mudar.

Este tipo de motivação assume especial relevância no caso da aprendizagem de carácter social. Uma pessoa que já tenha acumulado um número considerável de fracassos ao longo da sua vida, pode ter opiniões pessimistas, que resultam numa falta de motivação para enfrentar novas tarefas ou perspectivas diferentes. Por exemplo, uma pessoa com deficiência que tenha tido durante anos, interacções negativas ou frustrantes com o ambiente, pode sentir falta de interesse em explorar novas propostas e em lutar por elas.

A motivação para mudar é muito importante no âmbito da educação das TA, devido ao grande impacte das mesmas na vida do utilizador final. Um bom professor deve conseguir promover atitudes positivas em relação a tais mudanças. Ao atribuir tarefas aos formandos, o professor deve ponderar cuidadosamente as dificuldades das mesmas e encontrar o chamado “desafio óptimo”: a tarefa não deve ser demasiado exigente, para não desencorajar o formando, nem demasiado simples, para não ser subestimada e não causar sentimentos de descontentamento, aborrecimento e perda de motivação. A satisfação resulta dos desafios que não só são enfrentados com êxito, mas também são os ideais para o formando nesse momento: neste caso, verifica-se um reforço positivo que, por sua vez, inicia um feedback eficaz, que favorece novas abordagens, explorações e mudanças.

Os formadores nunca devem esquecer que toda a tarefa de aprendizagem está inseparavelmente ligada a componentes emocionais e motivacionais. E que para conseguirem a mudança pretendida, têm de ajustar as características das actividades educacionais em causa às características cognitivas e emocionais de todos os formandos.

3.2. Estruturação das Actividades Educacionais

3.2.1. Dar o peixe ou a cana de pesca? Enfoque nas atitudes activas

O inquérito EUSTAT sobre as experiências educacionais em curso na Europa, no domínio das TA revelou uma profusão de iniciativas, algumas incipientes e outras já consolidadas. Em particular, as que foram levadas a efeito por associações de utilizadores parecem ter uma história comum, com um período de “pioneirismo”, pleno de esperanças e por vezes, de entusiasmo contagiante em torno da intuição inicial e um período de “maturidade”, durante o qual se acumulam experiências, se aperfeiçoam os métodos, se desenvolvem materiais educativos adequados e se estabelecem contactos, a nível regional, nacional ou internacional, para partilha de opiniões com outras associações congéneres. Na maioria dos casos, a intuição inicial, baseada nos conhecimentos reais dos utilizadores finais não se perde, mas é antes explorada, à medida que a associação vai adquirindo experiência. Sem uma intuição correcta, corre-se o risco de as necessidades de aprendizagem dos utilizadores finais não serem devidamente apreendidas, o que pode levar ao fracasso da iniciativa educacional, mesmo quando concebida por uma instituição experiente

Esta intuição está geralmente relacionada com o pressuposto de que o conhecimento promove a capacitação. Nesta óptica, não basta transmitir noções aos que ainda as desconhecem – falando metaforicamente, *dar o peixe* a quem tem fome. Esse *peixe*, mesmo que fresco e apresentado da melhor maneira, apenas alimenta e satisfaz uma vez. Décadas de experiência educacional dirigida a grupos social ou etnicamente desfavorecidos, sugerem que os processos eficazes são os que produzem mudanças na história individual e social das pessoas, lhes permitem manter-se pelos seus próprios meios e lhes proporcionam os instrumentos necessários para prosseguirem, elas próprias, o seu crescimento pessoal; em resumo, *oferecem a cana de pesca e as ensinam a pescar*.

Mas, como activar este processo?

Vários pedagogos famosos encontraram uma maneira. L.Milani (Itália, 1923-67), por exemplo, provocou uma revolução nos métodos de ensino, ao substituir as lições tradicionais por actividades ao vivo, relacionadas com o pensamento, decisão e escolha. Nas suas escolas, cada noção tinha de ser compreendida, ponderada, analisada de várias perspectivas, investigada de diferentes fontes e se possível discutida com os protagonistas. Na sua opinião, a aprendizagem devia ocorrer através da sua aplicação prática na vida real. Conta-se que C.Freinet (França, 1896-1966) virou as velhas carteiras de madeira e os tinteiros “de pernas para o ar”, transformou a aula numa tipografia e ensinou os seus alunos a manusearem tipos de chumbo até conseguirem compor um texto. Os professores que acreditavam no valor educacional desta experiência iniciaram o chamado “Movimento para a Tipografia na Escola”. Para J.Dewey (USA, 1859-1952), conhecido como o líder da *escola de pedagogia activista*, o pensamento principia com a acção e desencadeia a

acção: qualquer evolução do pensamento representa uma nova organização da experiência. A sua “filosofia experimental” veio dar nova substância ao sentimento da solidariedade humana e salientar a importância social da educação: a experiência é a interacção entre o ser humano e o meio, sendo portanto social por natureza.

Se tentarmos desvendar os segredos destes e de outros grandes pedagogos, encontraremos como traço comum uma atenção especial prestada à indução de atitudes activas nos alunos: através do exemplo concreto, da adopção ou construção de novos instrumentos, do desempenho de diferentes papéis ou até da implementação cuidadosa de metodologias experimentais. As atitudes passivas de sofrer sem reagir, estar presente sem participar, estar fisicamente mas não em espírito, etc. são inimigas da aprendizagem. Tal facto parece ter sido confirmado pelo estudo EUSTAT, em que várias associações afirmaram prestar especial atenção a actividades que envolvem activamente os participantes ou estarem descontentes com Cursos baseados apenas em aulas académicas convencionais.

As ciências da educação dispõem de uma vasta gama de metodologias para promover a aprendizagem activa: exemplos, experimentação, exercícios, role-playing e muitas outras técnicas que podem contribuir para colocar os alunos no caminho certo, deixá-los testar uma nova situação e conseguir a sua participação e envolvimento totais. Os pedagogos sugerem que um pluralismo de métodos é sempre melhor que o monismo e deste modo, numa iniciativa educacional, a utilização de uma mistura de métodos é preferível ao emprego de um único.

No entanto, um envolvimento activo exige precaução, paciência e experiência. Tarefas como dividir os participantes em grupos, pedir-lhes para elaborarem resultados tangíveis do trabalho de grupo (ex. um relatório escrito ou uma intervenção oral), organizar sessões de “role-playing”, em que uma pessoa tenta representar o papel de outra (ex. o papel de um rival na vida) ou simplesmente pedir para expressarem uma opinião em público, expõem os indivíduos uns aos outros, o que, para algumas pessoas, pode ser embaraçoso ou até assustador, em certas ocasiões. Os formadores devem controlar constantemente “a temperatura emocional” de cada pessoa e prestar-lhe atenção pedagógica e psicológica; simultaneamente, devem ser acessíveis e divertidos, protectores e inovadores; nenhum dos formandos deve sentir-se obrigado, exposto ou envergonhado. Muitos destes riscos podem ser evitados se o organizador conseguir criar uma atmosfera global de harmonia, bem-estar e confiança. Estas considerações são sobretudo aplicáveis a *cursos prolongados*, em que há tempo suficiente para as pessoas se conhecerem e estabelecerem relações significativas; além disso, apenas estes cursos prolongados se prestam, em geral, à implementação de metodologias – como a simulação e o role-playing – que são emocionalmente exigentes. E é precisamente nestes cursos mais exigentes que assumem particular significado algumas metodologias emocionalmente intensas, como o role-playing e a simulação.

3.2.2. Tipos de actividades educacionais

As actividades educacionais podem assumir numerosos formatos, com nomes diferentes nos vários Países ou meios culturais. Para uma maior precisão, é importante utilizar uma terminologia consistente. Neste livro, serão usados quatro termos para distinguir os diversos tipos de iniciativas educacionais: *cursos*, *seminários*, *workshops* e *conferências*,^{28, 29}.

Cursos

O termo *Cursos* significa, neste contexto, iniciativas educacionais visando proporcionar aos formandos uma perspectiva abrangente e um domínio satisfatório do *tema* escolhido. O objectivo básico consiste na aprendizagem dos formandos, relativamente a um conjunto de conhecimento e aptidões, sendo portanto o tipo de actividade educacional mais completo. Um curso pode ter uma *duração* apreciável, em termos de número de horas ou aulas e estas podem ser concentradas num período curto, como alguns dias ou uma semana (cursos intensivos) ou abranger um período mais prolongado (ex. alguns meses ou até anos), de modo a promover uma aprendizagem gradual.

O tema pode ser bastante geral ou muito específico. O estudo EUSTAT encontrou vários exemplos das duas modalidades. Por exemplo, um curso para *líderes deficientes*, organizado em 1997 pelo Dublin Centre for Independent Living (Irlanda) abordava questões gerais como “Vários modelos de deficiência” ou “Direitos dos cidadãos com deficiência”, ao passo que um curso para conselheiro de pares, organizado no mesmo ano pelo ISP em Erlangen (Alemanha) tinha por tema específico “O Aconselhamento por Pares: bases para conduzir uma reunião de aconselhamento”.

Um curso pode ser ministrado por um ou vários *professores*. Pode incluir actividades de *treino*, como sessões práticas, nas quais os participantes têm oportunidade de experimentar as noções que aprenderam nas aulas. Esta vertente é especialmente importante nos Cursos sobre TA, dado que os dispositivos de apoio necessitam de ser tocados, experimentados, desmontados e ajustados, a fim de se obter um controlo absoluto dos mesmos.

De acordo com os recentes progressos registados nas ciências pedagógicas, a forma tradicional de dar aulas tende actualmente a ser substituída por *metodologias didácticas* mais activas, em que os formandos são interpelados a construir o conhecimento em conjunto. Esta abordagem cria um contexto relacional e educativo dinâmico, que permite uma aprendizagem mais individualizada e duradoura.

Na maioria dos casos, um curso dirige-se a um *alvo* seleccionado, em termos de número e características dos formandos. Quando o grupo de formandos é

²⁸ Education 2000: *Dictionnaire actuel de l'éducation* - 2eme edition. Montreal: Guerin 1993

²⁹ UNESCO *Thesaurus*. Paris: UNESCO Publishing, 1983

relativamente pequeno e o número de horas de ensino ou formação é elevado, é possível tirar partido dos *aspectos relacionais* da aprendizagem. Nos cursos residenciais, nomeadamente, as relações estabelecidas entre os participantes têm uma influência importante no êxito ou fracasso finais, devendo ser consideradas pelos organizadores e professores. Uma atmosfera de conforto, bem-estar e cooperação não só é gratificante, como também indispensável para os objectivos educacionais. Os aspectos organizacionais e logísticos desempenham igualmente um papel importante na criação dessa atmosfera.

Seminários

O termo *seminário* tem a sua origem na tradição universitária, em que identifica actividades de ensino complementares das aulas, como por exemplo, sessões em que os alunos podem ouvir um perito de renome, que apresenta pormenores e conceitos actualizados sobre um tema que apenas é afluído, no curso normal.

Num contexto mais genérico, pode ser definido como uma “área” especial da educação, frequentada por pessoas que estão especificamente interessadas nesse tema concreto e que se distingue pela qualidade das noções apresentadas, pela sua actualidade e pela qualidade do prelector. Regra geral, um seminário tem a duração de um dia ou, mais raramente, vários; pode ser independente ou complementar de um curso ou enquadrar-se no âmbito de uma série de seminários.

O tema do seminário é normalmente escolhido entre vários “assuntos quentes” (ex. “novos progressos nas adaptações de veículos para condução independente por pessoas com incapacidade grave”): em geral, o público não é previamente seleccionado pelo organizador, (salvo se exigido por condicionalismos práticos), uma vez que este tipo de iniciativas atrai pessoas que estão interessadas nas mesmas. Ao contrário dos cursos, o principal *objectivo* de um seminário não é *promover uma aprendizagem*, mas antes *oferecer* aos interessados *uma oportunidade* de renovar, aprofundar ou actualizar os seus conhecimentos no assunto. Daqui resulta que as *metodologias didácticas* são essencialmente tradicionais, como prelecções apoiadas por meios audiovisuais ou materiais educativos. Os participantes são, por vezes, interpelados a participarem em actividades mais activas, como o trabalho de equipa ou breves sessões práticas, mas de uma forma muito limitada. A chave do sucesso de um seminário reside, efectivamente, na qualidade do prelector.

Quando é organizada uma série de seminários em torno de um dado assunto e neles participa sempre a mesma audiência, os limites entre o conceito de seminário e curso podem tornar-se pouco claros. A diferença depende do projecto educacional pensado pelo organizador. *Aprendizagem* é a palavra chave de um curso; por sua vez, *renovação*, *aprofundamento* e *actualização* são palavras chave típicas dos seminários..

Workshops

Os workshops têm algumas características em comum com os seminários, como duração, especificidade e esporadicidade. A diferença reside no facto de os primeiros serem iniciativas típicas de *treino* e não de ensino.

Um workshop incide essencialmente em aspectos práticos, com o objectivo de que cada participante adquira uma série de aptidões. Por exemplo, um workshop típico sobre um tema como “sistemas de entrada alternativos para computadores” pode incluir sessões práticas com dispositivos relevantes, discussões das vantagens e inconvenientes, relatórios sobre experiências de utilização, etc...O tema é frequentemente introduzido através de um enquadramento teórico, que é indispensável para uma compreensão adequada da experiência prática subsequente ou anterior.

Um workshop dirige-se a um *alvo* bem definido de pessoas interessadas. Ao contrário dos seminários, pode exigir um número limitado de participantes, que seja controlável nas sessões práticas e discussões. Um *professor-prelector* introduz o tema, por vezes com a colaboração de orientadores, e fornece as explicações adicionais que sejam necessárias durante as sessões. Os requisitos *logísticos* são, em certos casos, muito específicos, incluindo salas para grupos paralelos, espaço para ensaios, equipamento multimédia de apresentação, etc..

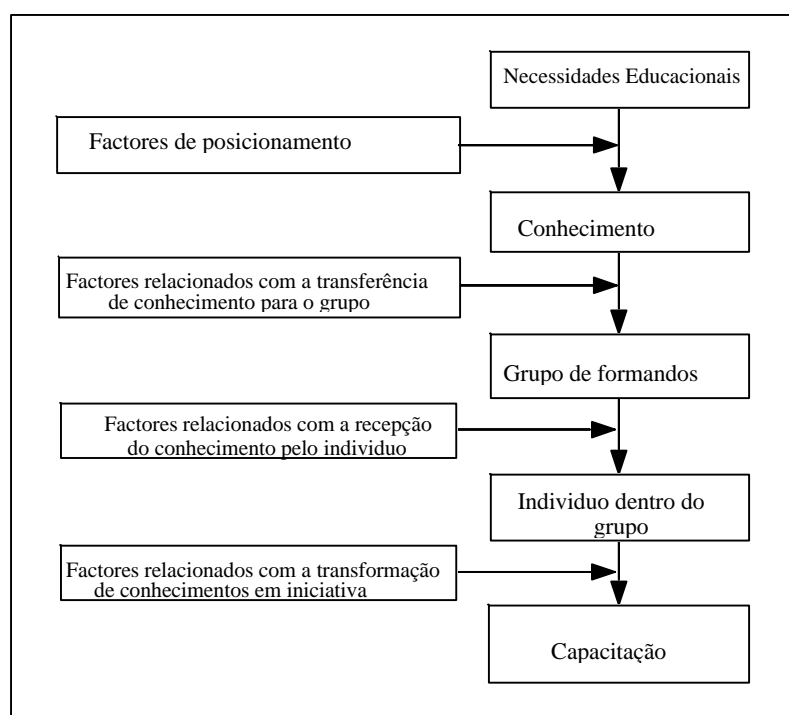
Conferências

As *conferências* e *mesas redondas* (uma mesa redonda pode ser considerada como uma modalidade especial de conferência, em que os oradores confrontam as suas opiniões) inserem-se basicamente na categoria de actividades *informativas*. Podem, contudo, estar por vezes integradas em estratégias educacionais, quando organizadas no seguimento de cursos, seminários ou workshops ou enquadradas numa *série de conferências*.

O seu *objectivo* principal consiste em informar um vasto público, sensibilizar para um certo tema e, por vezes introduzir temas que serão desenvolvidos posteriormente, no âmbito de cursos, seminários ou workshops. Uma conferência dura, em geral, algumas horas e termina frequentemente com um debate público. Os oradores nem sempre são peritos técnicos e algumas vezes, o tom é dado por responsáveis ou por declarações de política. Não é raro que uma conferência ou mesa redonda tenham lugar no encerramento de um curso ou de um conjunto de seminários.

3.2.3. Factores críticos no processo educativo

Na posse dos conceitos abordados até agora, podemos tentar identificar e classificar os principais factores a ter em conta na concepção de iniciativas de carácter educacional e os quais designaremos por factores críticos.. Neste contexto, o termo “crítico” não é utilizado como sinónimo de “positivo”, “negativo” ou “problemático”: significa apenas que *justifica consideração e exige decisões*. O êxito de uma iniciativa educacional dependerá de tais decisões. No nosso contexto, o termo de referência para avaliação do sucesso será o grau de aquisição, por parte dos utilizadores finais, da competência necessária para fazerem escolhas de TA informadas, eficazes e satisfatórias de TA.



A maioria dos factores críticos seguidamente descritos encontra-se correlacionada. As decisões tomadas em relação a um deles podem reflectir-se em muitos outros, pelo que a concepção de uma iniciativa educacional é frequentemente um processo iterativo, que tenta considerar todos os factores, procurando, por vezes, chegar também a um compromisso satisfatório. Cabe ao *organizador* estabelecer as prioridades e tomar as decisões, em função do contexto específico.

A classificação que se segue visa identificar estes factores, ordená-los e descrevê-los por meio de uma terminologia consistente, de modo a dotar o organizador de uma *checklist* dos aspectos a considerar. Embora, à partida, não seja possível estabelecer qualquer hierarquia intrínseca, pode definir-se uma série de passos que conduzem à prefiguração de uma necessidade de aprendizagem no espírito do organizador. O âmago do conhecimento é identificado como uma resposta a uma necessidade, e é convertido num instrumento de capacitação do utilizador final. Seguindo este percurso, é possível identificar os factores que exercem influência em cada fase, agrupando-os assim em quatro categorias principais:

- *factores de “posicionamento”*
- *factores relacionados com a transferência de conhecimentos para o grupo*
- *factores relacionados com a recepção de conhecimentos pelo indivíduo*
- *factores relacionados com a transformação de conhecimentos em iniciativa*

Factores de posicionamento

Normalmente, ao conceber uma iniciativa educacional, o organizador pensou já uma política que define, mesmo que em termos muito gerais:

- as necessidades de aprendizagem que pretende cobrir
- o alvo (a que tipo de pessoas se dirige a iniciativa? Pequenos grupos ou grandes grupos?)
- o nível de estruturação
- o âmbito dos conhecimentos a facultar (qual o nível de competências? qual o nível de aptidões?)

As decisões tomadas em relação a estes factores determinam a *missão* da iniciativa, podendo portanto ser classificados como *factores de posicionamento*. O conceito de “posicionamento” é retirado da terminologia económica, na qual indica, em termos estratégicos, a audiência a que se destina um dado produto; de facto, embora na maioria dos casos as iniciativas educacionais sejam propostas fora de qualquer contexto comercial, podem também ser entendidas como “produtos” dirigidos a uma audiência. Os diagramas apresentados nas secções 2.1.2 e 2.1.3 ilustram, por exemplo, a forma como as iniciativas educacionais podem ser *posicionadas* relativamente aos eixos iniciativa/competência e estruturação/alvo. A identificação de uma necessidade de aprendizagem constitui o ponto de partida de todo o processo. No entanto, pode haver uma lacuna ou um desvio entre as necessidades de aprendizagem que *deveriam* ser abordadas e as que o organizador *decide* abordar. Isto depende da estratégia global da instituição organizadora, da experiência do organizador e de condicionantes ambientais. Podem igualmente existir limitações externas em relação aos outros factores de posicionamento: na vida real, um organizador raramente está em condições de fazer “o que gostaria” ou “o que é necessário para satisfazer a necessidade”. A definição da missão é uma fase bastante delicada: uma missão tem de obedecer simultaneamente a condições de *significado* e *viabilidade*.

Factores relacionados com a transferência de conhecimentos para o grupo de formandos

As actividades educacionais são geralmente dirigidas a grupos de pessoas. Há que estabelecer critérios para definir a participação no grupo (ex. qualquer interessado?, os que partilham uma situação em comum? grupos muito específicos?). Há que tomar decisões sobre aspectos como o conteúdo, os métodos de transferência de conhecimentos, a organização prática, etc. As escolhas feitas nesta fase têm influência na eficácia da transferência de conhecimentos para o grupo de formandos e, por sua vez, para o formando individual. São identificáveis quatro categorias de factores:

- factores pedagógicos
- factores relacionados com o conteúdo
- factores relacionados com o alvo
- factores de gestão/organização

Factores relacionados com a recepção de conhecimentos pelo indivíduo.

Um formando individual pode não receber ou interiorizar o conjunto de conhecimentos que é transmitido ao grupo da mesma forma ou com a mesma amplitude que outro formando. O interesse pelos tópicos apresentados, a percepção da sua importância e o nível de atenção ou concentração podem ser afectados por factores pessoais, podendo também a capacidade de aprendizagem ser condicionada por factores relacionados com antecedentes pessoais privados. Tais factores têm de ser devidamente ponderados na fase de concepção, exigindo por vezes um ajustamento das opções metodológicas e organizacionais. Se descurados, podem comprometer toda a eficácia da iniciativa educacional

- factores predisponentes
- factores relacionados com a deficiência
- atitudes individuais face à deficiência
- expectativas individuais.

Factores relacionados com a transformação de conhecimentos em iniciativa.

Quando os formandos regressam ao seu ambiente quotidiano, serão os protagonistas da sua vida e das suas escolhas. Cada um deles tem de lidar com oportunidades e obstáculos existentes na comunidade local, tais como os serviços disponíveis (ex. informação e aconselhamento) e as barreiras físicas e organizacionais que dificultam o acesso aos mesmos. A liberdade de escolha pode ser dificultada por falta de disponibilidade de produtos, encargos financeiros, atitudes culturais ou, pelo contrário, exercida graças a sistemas de prestação de serviços de boa qualidade, serviços de fornecimento de produtos excelentes legislação afirmativa, etc. O organizador deve também ter presentes as diferenças do meio em que vivem os formandos: por exemplo, a formação de um grupo de pessoas de vários países, com diferentes extractos socio-culturais pode envolver opções organizacionais ou metodológicas diferentes das aplicáveis a um grupo de pessoas da mesma região. O conhecimento das barreiras económicas existentes na comunidade pode igualmente levar o organizador a dedicar mais espaço no currículo da formação a aspectos menos relevantes para formandos que vivem em locais onde a prestação de serviços de TA é excelente. Em termos gerais, é possível identificar cinco categorias de factores:

- factores ambientais
- factores de apoio social
- factores de mercado
- factores sociais.

Podem apresentar-se muitos exemplos sobre a interacção de todos estes factores na concepção de uma iniciativa educacional. Por exemplo, uma Associação de utilizadores programa uma série de conferências sobre introdução geral às TA. A ideia encerra já algumas decisões respeitantes aos *factores de posicionamento*: uma necessidade de aprendizagem (“as pessoas

devem saber os conceitos básico das TA”), um alvo (“todas as pessoas com deficiência ou interessadas em TA na comunidade”) e um formato (conferência) que é mais apropriado para divulgar competências do que aptidões e pode ir ao encontro das expectativas de uma audiência potencialmente vasta e não determinada. Contudo, antes de prosseguir, a associação reconhece que as atitudes sociais face à deficiência (*factores ambientais*) nessa comunidade são inadequadas a uma reacção positiva à iniciativa prevista. Confrontada com este factor crítico, a associação pode, por exemplo, utilizar técnicas de publicidade apropriadas (*factores de gestão / organização*), escolher oradores interessantes (*factores pedagógicos*) ou encarar mesmo a reformulação da ideia (*factores de posicionamento*). Nesta última hipótese, a associação pode decidir organizar – em vez da conferência - um curso dirigido a um grupo restrito de pessoas com probabilidades de exercer funções de líderes deficientes na comunidade (*factores relacionados com o alvo*). O método de formação (*factores pedagógicos*) é escolhido de modo a abranger os *factores predisponentes* de cada formando, enquanto que o programa educativo (*factores relacionados com o conteúdo*) em princípio, se mantém inalterado

Este é apenas um exemplo. Nos capítulos que se seguem, iremos aprofundar o tema, de modo a ajudar o organizador a tomar decisões, relativamente aos factores críticos.

4. Organização de iniciativas educativas

Este capítulo aborda a estrutura, o conteúdo, a metodologia e a organização de iniciativas educativas. São analisados os factores críticos relacionados com a transferência de conhecimentos a grupos de formandos fornecendo um guia de tomada de decisões importantes acerca desses factores, a fim de poder dar uma estrutura correcta a uma iniciativa educacional.

4.1. Definição de conteúdos

4.1.1. O modelo HEART

Os grupos alvo, assim como os objectivos das iniciativas educativas em AT, para utilizadores finais, podem ser tão diversificados que qualquer tentativa de definir um currículo standartizado seria inútil ou até mesmo impossível. Consequentemente, pretende-se neste capítulo identificar “tópicos específicos” que possam vir a ser considerados perante a organização destas iniciativas de formação.

Tal como foi anteriormente mencionado na definição do termo “tecnologias de apoio”, existem vários modelos para classificar as Tecnologias de Apoio, alguns deles, especificamente para fins educativos. O modelo aqui considerado pelos investigadores do EUSTAT, como sendo o mais apropriado para a formação dos utilizadores finais, é baseado, com algumas modificações no modelo HEART. Este, foi originalmente desenvolvido para a formação de profissionais em TA, no âmbito do Programa TIDE da União Europeia.

Considerando como objectivo principal das tecnologias de apoio, o uso de *tecnologias* que ajudem a ultrapassar as limitações funcionais dos *seres humanos* num contexto *social*, é de extrema importância identificar não só os aspectos puramente tecnológicos, mas também os aspectos relacionados com os factores humanos e socio-económicos. A forma como as TA serão utilizadas será largamente influenciada tanto pelas características do utilizador como pelo ambiente físico e social em que se situa. Consequentemente, para a formação em tecnologias de apoio, são consideradas três grandes áreas de formação, aqui referidas como área de componentes *técnicas*, *humanas* e *socio-económicas*.

| | | |
|---------------|----------------|------------------------|
| HUMANA | TÉCNICA | SÓCIO-ECONOMICA |
|---------------|----------------|------------------------|

Figura 4.1: Áreas de Formação e Treino em Tecnologias de Apoio

Tal como é referido no estudo HEART, "Um modelo de formação e treino em tecnologias de apoio deve ser baseado num modelo de desenvolvimento humano que tenha em consideração os problemas que as pessoas com deficiência apresentam quando tentam adaptar-se a um ambiente "adverso...". As pessoas com deficiência podem experimentar dificuldades que poderão ser ultrapassadas com a ajuda das tecnologias de apoio. Considera-se a existência de uma desvantagem "handicap" quando há um "fosso" entre as capacidades do indivíduo e as necessidades impostas pelo ambiente físico e social, em que está inserido³⁰. Este conceito está esquematizado na figura 4.2 abaixo.

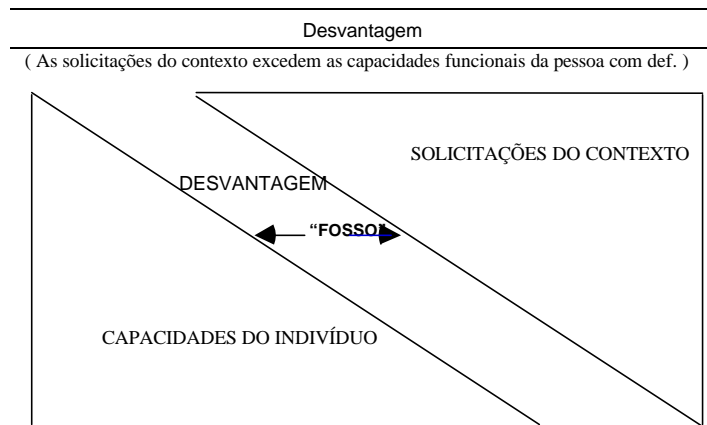


Fig.4.2: Definição de desvantagem ("handicap") (HEART, 1995)

A "desvantagem" pode ser diminuída quer reduzindo as solicitações impostas pelo ambiente quer aumentando o nível funcional do indivíduo. Neste caso as tecnologias de apoio poderão desempenhar um papel fundamental. Por conseguinte, o conhecimento aprofundado sobre o uso das tecnologias de apoio pressupõe, por um lado, a compreensão dos seus aspectos mais técnicos (*componentes técnicas*), e por outro um conhecimento profundo do ser humano que utilizará a tecnologia (*componentes humanas*) assim como das necessidades apresentadas pelo ambiente físico e económico em que este se insere (*componentes socio-económicas*). Qualquer modelo de formação deverá por isso integrar estas três componentes, tal como esquematizado na figura seguinte (Figura 4.3).

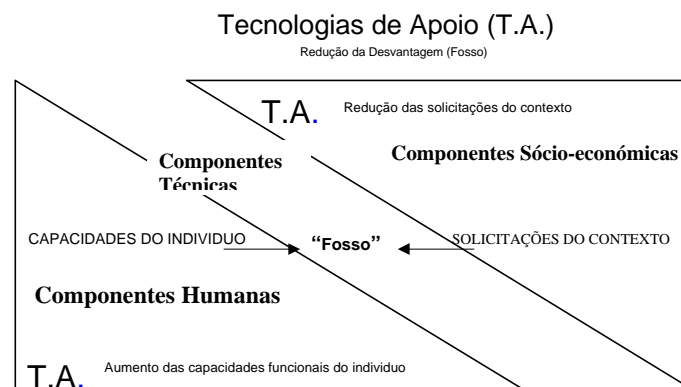


Fig. 4.3: Modelo de Formação em Tecnologias de Apoio (HEART, 1995)

³⁰ HEART, ib.

Nas *componentes técnicas*, quatro áreas principais de formação são identificadas, com igual importância.

- comunicação
- mobilidade
- manipulação
- orientação.

A maior parte dos tópicos relacionados com as tecnologias de apoio inserem-se num destes temas (ex: a mobilidade através da cadeira de rodas eléctrica insere-se sem dúvida na área da mobilidade). No entanto, existem alguns tópicos cuja inclusão numa ou noutra área pode ser um tanto ou quanto arbitrária. Assim é o caso por exemplo do tópico “*posicionamento*” que está classificado dentro da área da *mobilidade*, dada a sua clara importância como pré-requisito no estudo das ajudas para a mobilidade. O conhecimento sobre este assunto, está muitas vezes ligado a aspectos puros da mobilidade. No entanto o “*posicionamento*” é também um pré-requisito para muitas actividades de *comunicação*, tais como o *acesso a computadores* ou a tarefas de *manipulação* como por exemplo, *as actividades da vida diária*. Nestes casos temos uma abordagem pragmática: esses tópicos são classificados dentro dos temas onde habitualmente são analisados com maior profundidade.

As *componentes humanas* e *sócio-económicas*, podem ser consideradas como aspectos “horizontais”, por se referirem a qualquer tipo de Tecnologias de Apoio, devendo por isso ser consideradas de uma forma global. A Figura 4.4 esquematiza este conceito.



Fig. 4.4: Componentes de Formação em Tecnologias de Apoio (HEART, 1995)

Cada uma destas componentes será analisada nas secções seguintes, de forma a fornecer aos formadores um guia de identificação dos tópicos mais apropriados para cada iniciativa educativa, agrupando-os e organizando-os num programa adequado ao grupo de utilizadores finais e aos objectivos educativos a atingir.

Os formadores deverão ter consciência que as várias componentes, assim como os vários tópicos relacionados com essa componente, não são independentes uns dos outros, antes pelo contrário, eles interpenetram-se, dado que se referem a áreas funcionais do ser humano.

4.1.2. Componentes Técnicas

Comunicação

A comunicação é a capacidade de gerar, emitir, receber e compreender mensagens, interagindo com outros indivíduos, na sua presença ou à distância, num particular contexto social³¹.

A comunicação é um processo complexo de transferência de informação usado por pessoas para influenciar o comportamento de outras.³² Implica a transmissão de mensagens (pensamentos e sentimentos, ideias e desejos) de uma pessoa para outra, cujos participantes se influenciam mutuamente, durante este processo. As capacidades comunicativas são críticas no desenvolvimento e manutenção das relações sociais, na aprendizagem do viver em comunidade, e para a satisfação em geral de quase todas as necessidades humanas. Por isso, a comunicação é um processo contínuo que ocorre ao longo de todas as actividades diárias.

Muitas das pessoas com dificuldades de comunicação, podem não conseguir comunicar com eficácia utilizando os meios de comunicação humanos, mais naturais. Nestes casos as tecnologias de apoio podem permitir a essas pessoas comunicar com competência. Desenvolvimentos tecnológicos recentes em áreas tais como telecomunicações, informática e electrónica, possibilitaram um número enorme de aplicações técnicas, que podem ser úteis para resolver ou ultrapassar as limitações funcionais na comunicação. A tabela seguinte identifica alguns tópicos possíveis relacionados com este assunto.

| COMUNICAÇÃO | |
|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| COMPONENTES | TOPICOS |
| Comunicação interpessoal | <ul style="list-style-type: none"> - sistemas de comunicação com e sem ajuda - dispositivos de baixa tecnologia, tais como quadros de comunicação - quadros de comunicação dinâmicos, alta tecnologia - saída de voz: fala gravada e fala sintetizada - técnicas de selecção: directa, varrimento e codificada - técnicas de aumento de velocidade de comunicação e de predição - técnicas de leitura e de escrita - próteses auditivas - amplificadores de voz - auxiliares ópticos |
| Acesso a computador/interfaces do utilizador | <ul style="list-style-type: none"> - interfaces de controlo (manípulos, joystick, track ball) - teclados alternativos (expandidos, reduzidos) - teclados e emuladores de teclados - ratos e emuladores de rato - écrans tácteis - ponteiros de cabeça e de boca |
| Telecomunicações | <ul style="list-style-type: none"> - rádios, telefones (portátil, texto, vídeo), beepers - sistemas de e-mail - Internet e WWW |

³¹ HEART, Ib.

³² Orelove F P, Sobsey D: *Educating children with multiple disabilities: a multidisciplinary approach*. Baltimore: Paul Brooks, 1993

| | |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leitura/Escrita | <ul style="list-style-type: none"> - livros adaptados (com símbolos gráficos, em CD ou em cassete) - computadores com leitores de écran e fala sintetizada - dispositivos com saída em Braille - software específico - dispositivos de amplificação óptica - máquinas de leitura por reconhecimento de caracteres - displays tácteis - máquinas e impressoras Braille |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Mobilidade

A mobilidade é a capacidade de um indivíduo em executar distintas actividades, associadas à sua deslocação dentro do ambiente em que se insere³³. A mobilidade é fundamental à qualidade de vida de cada indivíduo, e é necessária à actuação em áreas funcionais, tais como, cuidados pessoais, trabalho ou escola, assim como o brincar e o divertir.³⁴. As limitações da mobilidade funcional (tal como na comunicação) podem ser ultrapassadas ou diminuídas pelo uso das Tecnologias de Apoio. Na tabela seguinte estão identificados alguns dos possíveis tópicos relacionados com este tema da mobilidade.

| MOBILIDADE | |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>COMPONENTES</i> | <i>TÓPICOS</i> |
| Mobilidade manual | <ul style="list-style-type: none"> - cadeiras de rodas manuais - bengalas, canadianas, andarilhos - bicicletas e triciclos - cadeiras de transporte - elevadores manuais e ajudas de transferência |
| Mobilidade eléctrica | <ul style="list-style-type: none"> - cadeiras de rodas eléctricas - ajudas eléctricas de transferência - interfaces de controlo para cadeira de rodas - braços de robot para cadeira de rodas |
| Acessibilidade | <ul style="list-style-type: none"> - ajudas para acessibilidade interior e exterior - adaptações de casas |
| Transportes privados | <ul style="list-style-type: none"> - controlos especiais para condução - assentos especiais - rampas e plataformas |
| Transportes públicos | <ul style="list-style-type: none"> - adaptação de veículos públicos - rampas e plataformas - elevadores |
| Próteses e ortóteses | <ul style="list-style-type: none"> - ortóteses do membro inferior - próteses do membro inferior - calçado ortopédico - estimulação electro-funcional |
| Posicionamento | <ul style="list-style-type: none"> - dispositivos de controlo postural - componentes dos sistemas de posicionamento - almofadas anti-escaras |

³³ HEART, ib.

³⁴ Cook A, Hussey S, ib.

Manipulação

Manipulação é a capacidade de um indivíduo em controlar o ambiente físico à sua volta, com o objectivo de executar uma actividade. Também se refere à habilidade para regular mecanismos de controle, usando qualquer tipo de ferramenta, independentemente da parte do corpo utilizada para esse fim³⁵.

A manipulação é um dos resultados das actividades executadas pelas pessoas com deficiência³⁶. Os mesmos autores também chamam a atenção, para o facto de que, a um nível muito básico, a manipulação refere-se muitas vezes àquelas actividades, normalmente alcançadas através do uso dos membros superiores, especialmente dos dedos e das mãos. A manipulação é considerada como o objectivo final das acções de um indivíduo, independentemente da maneira como é conseguida. A tabela seguinte apresenta alguns tópicos possíveis, que se relacionam com este tema.

| MANIPULAÇÃO | |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| COMPONENTES | TÓPICOS |
| Controlo de ambiente | - unidades de controlo de ambiente (UCA) - interfaces de controlo do utilizador (reconhecimento de voz, ultrassom, manípulos) |
| Actividades da vida diária | - cuidados pessoais (higiene; incontinência; sexualidade; vestuário) - trabalhos de casa (cozinhar; limpar) - segurança, dispositivos de alarme e de sinalização |
| Robótica | - manipuladores e braços de controle - robots para actividades de escritório - virador de páginas - robots de alimentação |
| Próteses e ortóteses | - ortóteses do membro superior - próteses do membro superior - estimulação electro-funcional do membro superior |
| Recreio e desporto | - ajudas para jogos, ginástica, desporto, fotografia, caçar e pescar - brinquedos adaptados - instrumentos musicais - ferramentas para trabalhos manuais, desporto e lazer |

Orientação

A orientação é a capacidade de um indivíduo, em se localizar em relação às dimensões de tempo e de espaço. É também a capacidade de receber estímulos de diversas vias sensoriais (visão, audição, cheiro, tacto), assimilar essas informações e providenciar uma resposta apropriada³⁷. A tabela seguinte apresenta alguns dos possíveis tópicos relacionados com este tema.

³⁵ HEART, ib.

³⁶ Cook A, Hussey S, ib.

³⁷ HEART, ib.

| ORIENTAÇÃO | |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| COMPONENTES | TÓPICOS |
| Sistemas de navegação & orientação | - bengalas - ajudas para a orientação e mobilidade - guias sonoros - adaptações do ambiente |
| Cognição | - ajudas de compensação de memória - ajudas de suporte a noções de espaço e tempo |

Conclusão

É muito importante, que este agrupamento em quatro áreas seja compreendido como um guia a ser adoptado pelos *organizadores*, tendo em vista a formação técnica. Não deverá ser considerada como uma solução definitiva, e certamente não deverá ser restrita apenas aos tópicos aqui realçados. Na tabela seguinte apresentam-se todas as componentes técnicas e todos os tópicos que até aqui foram focados.

| COMPONENTES TÉCNICAS | | | |
|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Comunicação | Mobilidade | Manipulação | Orientação |
| Comunicação interpessoal | mobilidade manual | controle de ambiente | Sist.navegação e orientação |
| Acesso a computador | mobilidade eléctrica | Actividades da vida diária | Cognição |
| Interfaces do utilizador | Acessibilidade | Robótica | |
| Telecomunicações | transportes privados | Prót./ortótese membro sup | |
| Leitura e escrita | transportes públicos | desporto e recreio | |
| | Prót./ortótese membro inf. | | |
| | Posicionamento | | |

4.1.3. Componentes humanas e socio-económicas

Componentes Humanas

Este grupo de componentes de formação, inclui tópicos relacionados com o impacto causado pela deficiência no ser humano. As noções adoptadas pelas ciências biológicas, pela psicologia e pelas ciências sociais, podem ajudar na compreensão das transformações da pessoa, e como esta se relaciona com o espaço em que vive, como resultado de uma deficiência, e como é que as tecnologias de apoio podem facilitar a autonomia dessa pessoa. A tabela seguinte apresenta uma selecção de possíveis tópicos que podem ser pertinentes no que se refere às Tecnologias de Apoio.

| HUMANA | |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| COMPONENTES | TÓPICOS |
| tópicos sobre a deficiência | - patologias - incapacidade / deficiência / desvantagem e ICIDH-2 - reabilitação e integração social - autonomia e capacitação |
| aceitação de AT | - imagem social da deficiência - imagem social das Tecnologias de Apoio - compreensão da diversidade e das culturas |

| | |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| selecção de AT | <ul style="list-style-type: none"> - análise de necessidades e definição de objectivos - adequação da pessoa à tecnologia - o processo de selecção - factores que levam ao sucesso ou fracasso da AT |
| aconselhamento de AT | <ul style="list-style-type: none"> - conceitos básicos de aconselhamento e de supervisão entre pares - desenvolvimento de atitudes de aconselhamento entre pares - desenvolvimento de qualidades de chefia |
| assistência pessoal | <ul style="list-style-type: none"> - gestão de relações com os assistentes pessoais |

Componentes Sócio-económicas

Este grupo de componentes de formação, é concebido como facilitador da noção de que, o providenciar de uma tecnologia, pode afectar as interacções dentro do contexto social, envolvendo todas as pessoas e relacionamentos com impacto no utilizador final (pessoas da família, amigos, ajudantes, colegas, etc.) Foca também as vantagens e desvantagens dos diferentes modelos de prestação de serviços, assim como do papel dos fabricantes, fornecedores, as suas preocupações e perspectivas. A tabela seguinte apresenta uma selecção de possíveis tópicos no âmbito deste tema.

| SOCIO-ECONÓMICA | |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>COMPONENTES</i> | <i>TÓPICOS</i> |
| noções básicas de AT | <ul style="list-style-type: none"> - definição e classificação de TA - a classificação ISO 9999 - outros modelos de classificação (HEART, HAAT, MPT...) |
| noções básicas do desenho universal | <ul style="list-style-type: none"> - desenho para todos vs. desenho para alguns - conceitos de acessibilidade e usabilidade |
| emprego | <ul style="list-style-type: none"> - o mercado de trabalho e respectiva legislação - adaptações do posto de trabalho - perspectivas do trabalho na sociedade de (tele-trabalho, etc.) |
| prestação de serviços | <ul style="list-style-type: none"> - legislação relacionada com o fornecimento de TA - procedimentos para obtenção ou financiamento de TA - processos de negociação de TA com fabricantes e fornecedores - procedimentos de manutenção |
| normalização/qualidade | <ul style="list-style-type: none"> - avaliação tecnológica para TA - investigação e desenvolvimento em TA - normas de acessibilidade - normas de TA |
| legislação/economia | <ul style="list-style-type: none"> - legislação nacional relacionada com a deficiência - evolução dos processos de TA a nível internacional - análise de custo para TA - tendências de mercado |
| Recursos de informação | <ul style="list-style-type: none"> - base de dados em TA - recursos de Internet em TA - catálogos, revistas e outras publicações - exposições e informação de eventos - centros de informação - suporte de profissionais para a selecção de TA |

4.2. Organização

4.2.1. A fase de planeamento

Uma vez definido o tipo de iniciativa educacional (curso, seminário, etc.) e o respectivo conteúdo, há que tomar decisões sobre:

- grupo alvo (tipo e número de participantes);
- a equipa de formadores (critérios de selecção de professores, número de professores, coordenação e responsabilidades);
- publicidade e recrutamento dos participantes;
- aspectos organizativos, como local/logística, duração/programação ou orçamento/custos;
- métodos de avaliação;
- aspectos pedagógicos, como sequência de tópicos, métodos didácticos, estratégias e instrumentos de ensino;

Na discussão destes aspectos, serão considerados todos os factores críticos que ocorrem em cada fase do processo de concepção relacionado com a transferência de conhecimentos para o grupo de formandos. No capítulo 4, foram já abordados os *factores de conteúdo*, pelo que iremos debruçar-nos sobre os factores relacionados com a fase de planeamento, os quais se prendem com a selecção dos dois principais intervenientes no processo educativo: os formandos (*factores alvo*) e os formadores (*critérios de selecção de docentes*).

| Factores alvo | Palavras chave |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Idade | Crianças, adolescentes, adultos, idosos |
| Incapacidade | Cognitiva, sensorial (auditiva, visual), motora |
| Desafios | Orientação, independência física, mobilidade, emprego, integração social |
| Função | Pessoa com deficiência, assistente, conselheiro |
| Diagnóstico | Homogeneidade vs. heterogeneidade da situação incapacitante |

| Factores pedagógicos | Palavras chave |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Critérios de selecção de docentes | Membro do pessoal da organização, nível de experiência, reputação, pessoa c/def., com experiência específica, representante de pessoas c/ def. |

Grupos homogéneos ou heterogéneos?

A decisão sobre a homogeneidade ou heterogeneidade de um grupo de formandos relativamente a cada factor alvo pode ter um impacto substancial sobre a concepção de uma iniciativa educacional. Cada uma das opções tem os seus prós e contras; além disso, podem existir aspectos adicionais a considerar, como sexo, origem (da mesma comunidade local vs. de todo o mundo), situação profissional ou interesse pessoal, que determinam a característica homogénea ou heterogénea de um grupo.

Regra geral, um *grupo homogéneo* é mais fácil de gerir; tem a vantagem de partilhar, em certa medida, experiências sócio-culturais, de saúde ou psicológicas, criando assim condições favoráveis à abordagem em profundidade de tópicos específicos. Reduz, porém, as hipóteses de comparar perspectivas diferentes e pode conduzir a uma unanimidade improdutiva, que empobrece a experiência educacional.

Em contrapartida, um *grupo heterogéneo* pode acarretar uma maior carga em termos organizativos (ex. gestão da acessibilidade, alojamento, relações) e exigir uma discussão mais genérica dos tópicos. No entanto, a variedade de experiências pode gerar um manancial de ideias, debate e comparações, que constitui um desafio para os participantes e enriquece o processo educacional.

Idade

A idade dos participantes é um factor decisivo na escolha do conteúdo, métodos, estilo, contexto de aprendizagem e ambiente físico. O inquérito realizado no âmbito do Projecto EUSTAT verificou que as iniciativas educacionais existentes se dirigem sempre a um único grupo etário de cada vez. Estas não são definidas em termos de intervalos etários específicos, mas antes como resposta à questão: "Qual o termo que melhor define o grupo em formação?" A maioria das iniciativas existentes dirige-se a *adultos*. No entanto, existem também algumas experiências envolvendo *idosos*, *crianças* ou *adolescentes*, que diferem significativamente das concebidas para adultos. A linguagem e estilo didáctico utilizados devem, no mínimo, ser adaptados ao grupo etário específico.

A experiência com grupos mistos é reduzida ou inexistente, sendo geralmente considerada inadequada pelos organizadores. Contudo, as potencialidades de intercâmbio entre diferentes gerações (actualmente um valor subestimado, em particular nos países ocidentais) poderiam oferecer um desafio interessante para o desenvolvimento de métodos educativos inovadores.

Incapacidade

Em função do tema específico do curso e da extensão das noções abrangidas (informação genérica vs. conhecimentos pormenorizados), a *incapacidade* dos participantes pode representar um critério para definir a constituição do grupo de formandos.

As pessoas com deficiências visuais, por exemplo, podem estar interessadas em saber pormenores sobre uma determinada tecnologia (auxiliares de leitura computadorizados) pouco relevantes para indivíduos paraplégicos. Os cursos em que o objectivo do conhecimento das TA se limita a aumentar a autonomia pessoal podem aprofundar consideravelmente tecnologias específicas, se o grupo for homogéneo. Em contrapartida, nas iniciativas que também visam explorar a experiência individual da deficiência para ajudar os outros (aconselhamento de pares) pode ser necessário incluir um espectro mais largo de noções relacionadas com múltiplos tipos de incapacidade.

No caso de grupos muito homogéneos (ex. pessoas com lesões na coluna vertebral, com esclerose múltipla, etc.) é possível abordar em profundidade a deficiência específica, a qual pode representar o ponto de partida para o estabelecimento de actividades de auto-ajuda bem definidas. Pelo contrário, a presença de pessoas com vários tipos de incapacidade (ex. cegueira, deficiências motoras, etc.) enriquece o grupo e alarga as perspectivas: quanto mais horizontal for a formação, melhor se adaptará a uma série de experiências de incapacidade diferentes. Neste caso, é necessário porém tomar as devidas precauções para evitar a criação de barreiras aos mais desfavorecidos, como sejam pessoas com problemas de comunicação ou défices cognitivos: observam-se, por vezes, formas de segregação involuntária em grupos heterogéneos, pelo facto destes problemas serem descurados e do curso não estar ajustado ao ritmo de todos.

Barreiras

Uma outra perspectiva consiste em constituir o grupo de formandos segundo problemas comuns sentidos em sociedade, sem considerar sequer o tipo de incapacidade. Existe uma perspectiva mais social que incide na acessibilidade do ambiente, na capacidade de utilização dos serviços disponíveis na comunidade e na tecnologia adaptada que relaciona a pessoa com o ambiente. Dado que tais problemas se prendem com experiências muito concretas do quotidiano das pessoas portadoras de deficiência, alguns participantes podem ter tendência a encarar os temas através da sua experiência pessoal muito específica, com a esperança de encontrar soluções no âmbito do curso. Isto coloca aos professores o desafio de manter a orientação do curso, aproveitando simultaneamente as experiências pessoais dos formandos, como oportunidade educacional.

Função

A perspectiva a partir da qual as TA são encaradas varia em função da situação do participante, ou seja, se se trata de uma *pessoa com deficiência* que pretende tirar o máximo partido das TA para a sua independência pessoal, um *auxiliar* (alguém que utiliza as TA de outra pessoa ou as utiliza para facilitar a assistência) ou uma pessoa com deficiência que deseja utilizar a sua experiência pessoal para ajudar os outros a fazer escolhas (*conselheiro ou mentor*). Os organizadores podem decidir ministrar cursos orientados para um destes grupos apenas ou para vários grupos em simultâneo, aproveitando assim a partilha de diferentes experiências.

Diagnóstico

O critério de homogeneidade em relação a uma patologia ou, de um modo mais geral, a uma situação de deficiência, está frequentemente presente em centros de reabilitação ou em grupos de auto-ajuda. É porém mais raro em iniciativas educacionais de TA, dado que a maioria destas técnicas visa preferencialmente a resolução de problemas e não questões de carácter físico ou sanitário.

Uma patologia (em particular, quando progressiva) pode causar várias incapacidades e deficiências, em função da sua gravidade e da sua evolução clínica, exigindo assim diferentes tecnologias em diferentes alturas. Não parece, assim, ser um critério relevante para constituir um grupo destinado a receber formação em TA. Paralelamente, a partilha de opiniões apenas com pessoas que sofrem da mesma patologia pode oferecer uma perspectiva muito redutora das TA e desviar a atenção para assuntos meramente clínicos. Em contrapartida, a presença de pessoas com patologias diversificadas alarga a perspectiva, evita que as pessoas identifiquem a experiência da deficiência apenas com a sua patologia e ajuda a concentrar a atenção em factos práticos do dia a dia, que são os que com mais propriedade se relacionam com as TA.

Critérios de selecção de docentes

O êxito de uma iniciativa educacional é, frequentemente, o resultado do perfil dos formadores, incluindo a sua competência, capacidade de exposição, conhecimento dos métodos didácticos adoptados e capacidade de captar os sentimentos dos formandos.

A escolha de um docente com base na sua *competência* (em termos de conteúdo e aspectos pedagógicos e relacionais) é, em certa medida, um pré-requisito de sucesso. Este facto foi confirmado pelo estudo EUSTAT, segundo o qual a competência constitui o principal critério adoptado pela maioria dos organizadores das iniciativas em curso.

Há, no entanto, outros aspectos que - se aliados à competência - podem contribuir para o sucesso. Um deles é a *reputação* do docente em termos dos seus conhecimentos ou capacidade de entretenimento, o que atrai audiência. Outro critério pragmático utilizado por numerosos organizadores consiste em escolher professores com uma experiência comprovada ou *pertencendo até à mesma organização*, de modo a garantir a transmissão fiel dos objectivos da iniciativa educacional e a execução das tarefas atribuídas a cada um.

Um outro critério, cuja adopção ultimamente tem vindo a aumentar consiste em escolher professores que sejam eles próprios pessoas com deficiência, sendo a tónica colocada nos seguintes aspectos:

- na experiência pessoal de deficiência que podem oferecer aos formandos (*sendo deficientes*),
- na sua vasta experiência relativamente a problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência (*sendo representantes dos deficientes*) ou
- na sua competência específica num determinado assunto (*sendo deficientes com conhecimentos específicos*).

O facto de o próprio professor ter uma deficiência não só acrescenta experiência prática - e assim credibilidade - às noções transmitidas, como também pode dar origem a experiências de *modelação*, que reforçam a motivação dos formandos para aprender e mudar.

Em qualquer dos casos, a selecção dos docentes deveria estar intimamente ligada aos métodos didácticos adoptados. Como será discutido mais adiante, as

metodologias didácticas, devem ser compatíveis com o objectivo de aprendizagem. Um método apenas é eficaz quando tratado por professores que sabem aplicá-lo. Se o objectivo for, por exemplo, uma mudança de comportamento, deve procurar-se um professor capaz de orientar técnicas relacionais e de grupo (discussões de grupo, simulações, etc.). Se, por outro lado, o objectivo visa ensinar como utilizar um dispositivo, deve preferir-se um professor capaz de formar activamente os participantes (exercícios, experimentação, sessões práticas).

4.2.2. A fase de lançamento

Esta fase inclui actividades de publicidade e recrutamento dos formandos. Devem considerar-se os seguintes factores organizativos.

| Factores organizativos | Palavras chave |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Processo promocional | Folhetos/panfletos, imprensa especializada, jornais, rádio/TV, Internet |
| Processo de selecção de formandos | Admissão aberta, por convite, verificação da elegibilidade, exame individual |

Processo promocional

Uma boa publicidade é fundamental para assegurar uma compreensão adequada do tema e dos objectivos do curso, cativar a audiência pretendida e determinar a atitude das pessoas em relação ao curso. Na actual *sociedade da imagem*, a escolha do meio, as mensagens transmitidas e a qualidade da apresentação desempenham um papel essencial para assegurar a compreensão da iniciativa educacional e a sua diferenciação entre a imensidão de mensagens que recebemos diariamente.

O estudo EUSTAT revelou que a maioria das organizações envolvidas em iniciativas educacionais atribuem grande importância à publicidade, mantendo frequentemente bases de dados com moradas de pessoas e organizações potencialmente interessadas ou enviando-lhes até newsletters (comunicações informativas) periódicas. Dedicam ainda grandes esforços à divulgação da informação, oralmente ou através de folhetos distribuídos em congressos ou exposições previsivelmente frequentados pelas pessoas interessadas.

O método mais tradicional (e por vezes ainda mais eficaz) é o *folheto* ou *panfleto*, que fornece toda a informação necessária, de uma forma exacta e exhaustiva, é fácil de distribuir ou de enviar pelo correio e pode ser composto de modo a aumentar o seu impacte. Os custos de impressão e envio são, frequentemente, muito elevados, consoante a qualidade de impressão pretendida e a gramagem do papel utilizado. Os computadores pessoais dispõem actualmente de potente software de “desktop publishing” (edição electrónica), o que permite praticamente a qualquer pessoa elaborar folhetos de alta qualidade, evitando assim o dispendioso processo da composição

tipográfica profissional. No entanto, a diferença entre estes dois tipos de folheto é ainda patente.

A *imprensa especializada*, como revistas de organizações de utilizadores, revistas temáticas, etc. é frequentemente um bom suporte para publicitar um curso. Muitas revistas nem sequer cobram os anúncios, pois consideram essa informação atraente para os leitores e preferem portanto publicar um artigo de fundo, descrevendo detalhadamente o curso. Grande parte destas revistas não é publicada com muita frequência, pelo que é importante chegar a um acordo sobre a publicação com bastante antecedência, de modo a garantir que ao verem as notícias os leitores ainda estejam a tempo de decidir participar.

Os jornais são publicados com mais frequência e atingem uma audiência mais vasta; no entanto, o anúncio corre o risco de ficar soterrado na massa de notícias, passando assim despercebido.

A *rádio* e, em maior grau, a *televisão* têm, obviamente, um tremendo impacto potencial. O efeito sobre a audiência depende do horário de transmissão, do formato do programa, do poder da mensagem e da capacidade dos que a transmitem. Dado que a televisão evoca um visionamento emocional, é importante recordar que são sempre transmitidas, de uma forma consciente ou não, várias mensagens secundárias, associadas à mensagem central, as quais podem ter efeitos positivos e negativos. Estes aspectos devem ser cuidadosamente controlados: corre-se o risco de suscitar más interpretações, de passar mensagens culturais conflituosas e de receber milhares de chamadas de pessoas que na realidade não estão interessadas.

A *Internet* assume um papel cada vez mais destacado nesta área. É possível transmitir a informação com facilidade e rapidez e praticamente sem custos, a qualquer pessoa em qualquer parte do mundo, que tenha acesso ao correio electrónico, grupos de discussão ou de notícias, ou ao World Wide Web. O problema é a visibilidade da mensagem na rede, um factor que depende, em larga medida, da importância do “site” e da forma como está escrita a sua linguagem descritiva, de modo a permitir a respectiva localização pelos motores de busca.

A escolha do canal publicitário depende do alvo a atingir. Alguns media, como cartazes de parede, afixados em certas zonas da cidade, são apropriados para um alvo alargado e genérico ao passo que outros, como os anúncios em revistas da especialidade, podem ser preferíveis, quando o alvo é específico. Mesmo em mass media como a TV, o alcance pode ser diferenciado, através de uma colocação correcta dentro da grelha: os programas científicos atraem uma audiência direccionada e restrita, enquanto que os chamados programas de actualidades atingem uma audiência vasta e genérica. O *tipo de organização* que promove a iniciativa educacional pode igualmente ser um factor importante: se a organização for conhecida na comunidade científica, é natural que apareça informação sobre as suas iniciativas nas publicações científicas; se se tratar de uma organização de utilizadores finais, é mais provável que as

peçoas sejam informadas através de canais locais, como a rádio e a TV, cartazes e folhetos.

O *estilo de apresentação* é um aspecto importante. As mensagens devem ser concisas, compatíveis com o tipo de iniciativa, conter toda a informação necessária e ser cuidadosamente revistas antes da sua transmissão. Um outro aspecto crítico é o *timing*. Os candidatos potenciais devem receber a informação, nem demasiado cedo (para evitar esquecimentos), nem demasiado tarde em relação à data do evento em questão. Quem não tem experiência publicitária tende a subestimar o tempo requerido pela idealização, composição, revisão de provas, impressão, expedição e distribuição de um folheto. Um bom programa publicitário utiliza, geralmente, vários meios para “dosear” a mensagem em várias alturas.

O quadro que se segue apresenta um breve resumo destes conceitos.

| Meio | Alvo | vantagens | Inconvenientes |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Folhetos, panfletos | * vasto * tanto genérico (congressos, etc.) como bem definido (mailing pessoal) | * informação precisa e exaustiva * adequado para distribuição e envio * pode ser atractivo | Custos elevados de impressão e envio, em função da qualidade pretendida e da gramagem do papel |
| Imprensa da especialidade | Bem definido e especializado | * atinge uma audiência definida * a informação pode ser detalhada e exaustiva | * exige um acordo com bastante antecedência com os editores * atinge apenas um núcleo restrito de pessoas |
| Jornal | Vasto e genérico | Atinge também pessoas interessadas que a organização ainda não conhece | * anúncio pode perder-se entre os outros * dificuldade em controlar o rigor da informação impressa * dispendioso, em caso de anúncios pagos |
| rádio e televisão | Vasto e genérico, consoante o horário e o formato | Forte impacto na audiência | * exige capacidade de transmissão do conteúdo através do meio, para evitar mal-entendidos |
| Internet | * bem definido, no âmbito dos grupos de discussão e notícias * imprevisível a nível da World Wide Web | * difusão fácil e rápida da informação * custo muito reduzido * alcance mundial | * a mensagem pode ser pouco visível na web * não é ainda um mass-medium em alguns países |

Procedimento de selecção dos participantes

Quando é essencial maximizar a participação, a fim de “difundir ao máximo a mensagem” e não há limitações quanto ao número de participantes, a ***admissão aberta*** pode ser a melhor opção, significando que todos são bem-vindos. Neste caso, os organizadores têm de estar preparados para lidar com uma vasta gama de expectativas e motivações ou mesmo com pessoas que não compreendem claramente o tema. Este último problema pode ser evitado com uma publicidade clara e específica. A recolha *in loco* de informação sobre os participantes (ex. um questionário junto com o formulário de inscrição) pode, em certa medida, contribuir para um melhor ajustamento à audiência.

Quando a iniciativa educacional se destina a uma audiência específica, com objectivos de aprendizagem bem definidos, é importante assegurar uma certa selecção e, neste caso, o ***convite*** é uma opção possível. Esta modalidade apenas é praticável quando o organizador conhece as pessoas que preenchem os requisitos. É evidente que esta opção concede poucas oportunidades às pessoas que poderiam, em princípio, ser bons candidatos mas que não pertencem ao “núcleo restrito”.

Uma solução intermédia consiste em publicitar amplamente o curso e estabelecer critérios de selecção específicos (idade, nível de educação, etc.) que permitam uma verificação simples da ***elegibilidade***; isto pode ser conseguido através do preenchimento de um formulário, uma entrevista ou certificados. Uma abordagem deste tipo pode representar um compromisso satisfatório entre a necessidade de controlar a consistência do grupo e a necessidade de limitar o esforço despendido no processo de selecção. No entanto, os critérios de elegibilidade, por si só, podem não ser suficientes para garantir a consistência real do grupo.

O método mais seguro é, provavelmente, uma ***entrevista individual***, após a verificação da elegibilidade. Esta abordagem permite obter um maior conhecimento dos antecedentes e motivações do formando, ajuda a identificar antecipadamente eventuais problemas e estabelece uma relação pessoal com cada formando. Em vez de uma “***entrevista***” no sentido exacto do termo, pode optar-se por uma “conversa introdutória” que permite um grau de avaliação mais informal. Em qualquer dos casos, uma ***entrevista*** implica esforços a nível da organização e exige pessoas competentes para levarem a cabo a delicada tarefa de avaliar candidatos.

4.2.3. A fase organizativa

A organização real do curso exige uma abordagem adequada quer dos factores pedagógicos, quer dos factores de organização/gestão¹⁰. Os primeiros serão analisados mais adiante, sendo os segundos apresentados no quadro que se segue.

| Factores organizativos | Palavras chave |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Local | Residencial, num centro, no local (itinerante), domiciliário |
| Ambiente físico | Acessibilidade, instalações técnicas, assistência pessoal no local, comodidades, zonas de repouso, estética |
| Actividades sociais complementares | Assistência em termos de viagem/alojamento, refeições/bebidas, eventos culturais/recreativos, sessões de boas-vindas/despedida |
| Esquema financeiro | Gratuito, contribuição parcial para custos, pagamento integral dos custos, bolsas |

Local

A escolha do local tem um grande impacte na eficácia e no alcance do curso.

Um curso *residencial* favorece as relações pessoais entre os participantes, mas exige que as pessoas se desloquem, o que pode ser dispendioso. No entanto, um curso deste tipo representa por vezes a única solução possível, quando os participantes vêm de locais afastados.

Uma modalidade mais simples, na óptica da organização, é o curso realizado *num centro* ou, por outras palavras, nas instalações do organizador ou num centro alugado para o efeito, com sessões programadas dentro do horário laboral, de modo a que os formandos possam regressar a casa ou ao seu hotel.

Os cursos *itinerantes*, realizados in loco nas várias comunidades em que os utilizadores vivem, evitam que as pessoas tenham de se deslocar, pedir autorização para se ausentarem do trabalho ou tomar disposições complexas sobre assistência pessoal. Contudo, podem apresentar dificuldades de organização e os formandos podem perder a oportunidade de encontrar colegas de ambientes ou culturas diferentes e partilhar experiências com eles.

A forma última de localização é o curso *a domicílio*, em que os formandos recebem formação no seu próprio ambiente. A formação pode ser individualizada, extensiva aos membros da família ou colegas de trabalho ou até às pessoas nas mesmas condições (ex. numa residência comunitária).

Podem adoptar-se também soluções mistas, em que o currículo inclui uma série de módulos, cada um realizado num local diferente (ex. uma série de seminários num centro, seguida de um curso residencial com a duração de uma semana, o qual é completado por uma sessão domiciliária de seguimento (follow-up)).

Ambiente físico

A qualidade do ambiente físico em que decorre o curso é muito importante para a qualidade da escuta e da participação.

O requisito básico é a *acessibilidade*, face às deficiências dos participantes, o que significa não só a ausência de escada, mas também instalações sanitárias e mobiliário acessíveis, etc. O *conforto* físico constitui outra condição ambiental importante, que pode contribuir para a manutenção de níveis de atenção e evitar um cansaço indevido: pode ser obtido através de um cuidado atento prestado às condições dos lugares, à acústica (redução do ruído de fundo e do eco), à iluminação e ao ar condicionado.

O material didáctico e o estilo de ensino podem exigir *equipamento técnico*, como um sistema de som, auscultadores para tradução simultânea, circuitos acústicos, projectores e retroprojectores, quadros, leitor de vídeo, computadores, sistemas de vídeo conferência, vídeo-projectores, etc. É importante efectuar um teste antes do início do curso e designar alguém para operar ou supervisionar a utilização do equipamento durante as sessões. Quando uma sessão educacional se baseia em equipamento electrónico, uma avaria técnica pode causar o fracasso completo da mesma.

Outros aspectos a considerar são a possibilidade de se contar com os *assistentes pessoais* no local (de modo a permitir que as pessoas com deficiências graves participem na discussão, mudem de posição ou vão à casa de banho, quando necessário) e a disponibilidade de *zonas de repouso*; num curso residencial, a melhor solução é quando os alojamentos e as salas de trabalho estão situados no mesmo edifício.

Por último, mas não menos importante é o aspecto *estético* do local. Uma sala de aula atravancada com material ou informação (ex. com um número excessivo de cartazes nas paredes que dispersam a atenção) ou pintada de cores berrantes pode não ser um ambiente de aprendizagem ideal. Um ambiente não é feito apenas do espaço técnico, mas também da *expressão* que evoca sentimentos de aceitação, intimidade, interesse e apreço.

Actividades sociais complementares

A existência de tais actividades pode ser importante para facilitar a participação, promover o relacionamento com os colegas e formadores e criar um clima de bem-estar.

A acessibilidade das instalações e dos transportes públicos pode colocar um problema grave para as pessoas com mobilidade reduzida. A incerteza sobre a prestação de assistência à saída do comboio ou sobre a acessibilidade real do quarto e da casa de banho, face às necessidades particulares de cada um, podem desencorajar a participação. Assim a assistência em relação às deslocações e alojamento é sempre bem-vinda.

As refeições e bebidas no local evitam que as pessoas percam tempo durante os intervalos. As pessoas com mobilidade reduzida têm, com frequência, de despender mais tempo e esforço do que as outras, nas deslocações entre vários locais. Se forem tomadas disposições adequadas, os intervalos para refeições e bebidas podem criar excelentes oportunidades para a promoção de relações e partilha informal de experiências.

Para além de elementos de descontração, os *eventos culturais e recreativos* podem ser utilizados para criar uma atmosfera mais acolhedora; podem ainda representar uma ótima oportunidade de convívio entre formandos e organizadores e de relacionamento com a comunidade em que o curso se realiza.

Uma sessão de *boas vindas* ajuda a quebrar o gelo entre o participante e os seus colegas frequentemente desconhecidos, sendo também a ocasião indicada para prestar informações práticas sobre o início do curso. Uma sessão de *despedida* promove a reflexão e a discussão entre os participantes sobre os resultados obtidos e contribui para fomentar atitudes positivas duráveis relativamente à experiência, preparando o terreno para novos contactos.

Financiamento

A modalidade de financiamento dos custos tem um grande impacto sobre a qualidade do curso e sobre a participação.

Caso se disponha de financiamento adequado, de qualquer proveniência, o sistema *gratuito* é certamente o que oferece a melhor oportunidade de participação para todos. No entanto, convém recordar que mesmo as manifestações gratuitas podem implicar despesas de deslocação e assistência pessoal que sobrecarregam os eventuais participantes com problemas financeiros; neste sentido, a experiência não é, de modo algum, “gratuita”.

Quando as fontes de financiamento externo disponíveis não abrangem a totalidade dos custos, pode ser aplicada uma *inscrição reduzida* (“inscrição simbólica”) para cobrir o saldo. Alguns organizadores preferem mesmo cobrar uma inscrição simbólica por questões de política, pois as taxas de desistência e a falta de motivação são mais elevadas entre os que participam gratuitamente do que entre os que suportam custos.

A alternativa consiste em cobrar *uma inscrição que cubra integralmente os custos* (ou que permita até obter um certo lucro, se tal for compatível com a natureza do organizado). Esta modalidade tem a vantagem de libertar inteiramente o curso de fontes exteriores e das condicionantes que daí derivam, mas o montante da inscrição pode ser tão elevado que se torna apenas acessível para uma pequena “elite”. A oferta de *bolsas* cobrindo na totalidade ou em parte as inscrições dos bolseiros constitui uma solução sensata, implicando porém a definição de critérios de elegibilidade e exigindo um esforço da organização, em termos de avaliação das candidaturas.

Aspectos relacionados com a implementação

Existem pelos menos três outros aspectos que têm importantes consequências em termos de organização: *recolha de informação dos participantes*, a *sessão inaugural* e a *coordenação dos docentes*.

Qualquer que seja o processo de selecção dos participantes, é sempre boa ideia proceder à *recolha de informação sobre os participantes*. Um formulário de inscrição pode ser o método mais simples; é possível colocar nesta fase, questões relacionadas com o extracto cultural, profissão, idade, proveniência, etc., desde que se observem os preceitos legais sobre a protecção da privacidade. Em alguns casos, pode ser adequado entregar um *questionário introdutório* ou efectuar uma *entrevista*, visando obter dados sobre as expectativas dos participantes, os seus conhecimentos prévios sobre os temas agendados e qualquer outro aspecto considerado importante para adaptar os conteúdos e métodos didácticos às características dos formandos. Uma vez concluída a iniciativa educacional, estes dados podem ser arquivados ou armazenados na base de dados da organização, para utilização posterior.

Mesmo nos casos em que não esteja prevista uma *sessão de acolhimento* específica, deve prestar-se atenção à *sessão inaugural*, a primeira manifestação plenária em que os participantes se encontram. Começar com o pé direito dá mais confiança a formandos e formadores e cria a atmosfera certa. A sessão inaugural pode ser utilizada para promover um *conhecimento recíproco*, através de uma apresentação pessoal ou outro tipo de introdução semelhante. Há que ter, contudo, um certo cuidado, pois algumas pessoas ficam embaraçadas ao falarem em público e outras podem ter deficiências a nível da fala, que exijam auxiliares de comunicação ou apenas mais tempo e esforço para se exprimirem. Cabe ao moderador avaliar rapidamente a situação, decidir como facilitar o processo e intervir, quando necessário. A superação das dificuldades iniciais ajuda a estabelecer uma comunidade de aprendizagem efectiva.

Embora a *coordenação dos professores* seja essencialmente uma questão pedagógica (sendo portanto discutida posteriormente) é importante que os formandos tenham consciência da sua existência. Isto passa por uma compatibilidade entre conteúdo e estilo educativo, a fim de evitar repetições, contradições e “terras de ninguém” e contribuir também para estabelecer relações positivas entre os docentes, que dão uma imagem de coesão e cooperação.

Uma forma de atingir este objectivo consiste em reunir os professores num grupo de trabalho, de modo a desenvolver uma metodologia educacional comum. Idealmente, o grupo deve reunir com regularidade durante o curso, bem como durante a preparação e avaliação final. Esta é, por exemplo, a estratégia adoptada pelo Centro Studi Prisma (Itália)¹¹. Os professores reúnem-se entre si (e com os formandos) durante os cursos residenciais, assistem às aulas uns dos outros, sempre que possível, e mantêm reuniões regulares de avaliação dos progressos, a fim de verificarem a aprendizagem dos

formandos, ajustar o curso a acontecimentos inesperados eventuais e avaliar a eficácia do mesmo.

4.2.4. A fase de avaliação

O inquérito sobre iniciativas educacionais na Europa, já referido por várias vezes e realizado também no âmbito do EUSTAT, revelou que a maioria das organizações que desenvolvem iniciativas educacionais manifestaram grande interesse pela fase de avaliação, mas raramente utilizaram instrumentos de avaliação sistemática. O feedback da audiência foi essencialmente registado de maneira informal, através de discussões dedicadas à troca de opiniões pessoais ou mesmo de conversas privadas. No entanto, este método pode não dar uma imagem fidedigna do êxito da iniciativa: existem outros processos que permitem uma maior compreensão da satisfação dos participantes (*avaliação do êxito*) e dos efeitos a longo prazo (*avaliação dos resultados*)³⁸².

Avaliação do sucesso

Existem diversas *metodologias de estudo* para análise da satisfação dos participantes, que revelam os aspectos que os mesmos apreciaram, o que gostariam de alterar e o que pensam ter aprendido. O quadro que se segue resume estes métodos.

| Metodologia de estudo | Tipo de actividade educacional | vantagens | inconvenientes | Recomendações |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Recolha de impressões globais no final da iniciativa educacional | Breve e ligeira (seminários, workshops, conferências) | Pouco exigente em termos de tempo e organização | * informal * não fiável * dificuldade em gerir os comentários negativos * dificuldade em envolver pessoas tímidas ou com limitações de comunicação | Utilizar quando a relação com a audiência se encontra já firmemente estabelecida |
| Discussão orientada por um moderador | Qualquer | * fiável * focalizada em questões chave | * pode aparentar um controlo excessivo * apenas parcialmente aberta aos pedidos da audiência | Tentar congregar as opiniões em torno das ideias chave dominantes |

³⁸ Amietta P L: *Valutare la formazione: problemi aperti e problemi da chiudere*. In Infelise L (ed): *La formazione in impresa: nuove frontiere in Europa*. Milan: Franco Angeli, 1994

Ver também: Amietta P L, Amietta F: *Valutare la formazione*. Milan: Unicopli, 1989

Ver também: Calonghi L: *Valutazione*. Brescia: La Scuola, 1976

| | | | | |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Questionário final | Cursos (especialmente residenciais), séries de seminários | * metodologia consolidada * possibilidade de análise quantitativa * fiável (anonimato) * permite a comparação com o questionário introdutório, se aplicável | * exigências de elaboração do questionário e análise dos dados * processo bastante moroso * as questões abertas são difíceis de analisar * as questões de escolha múltipla podem não revelar as opiniões reais dos participantes | * tentar evitar as questões abertas se o grupo for numeroso |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|

Na óptica dos *organizadores*, as opiniões dos participantes – em conjunto com a auto-avaliação – são sempre úteis para identificar erros que podem ter sido cometidos em qualquer fase. A reflexão sobre estas questões constitui um auxiliar importante, quando se procuram identificar acções correctivas ou melhoramentos eventuais a implementar em futuras edições da mesma iniciativa educacional.

Avaliação dos resultados

Na área da educação, a avaliação dos resultados é actualmente considerada da máxima importância, embora represente um grande desafio: não se chegou ainda a um consenso sobre os aspectos centrais da avaliação, o timing ou os instrumentos a utilizar¹³. Contudo, em áreas específicas como a formação em TA, torna-se por vezes mais fácil identificar, pelo menos, dos indicadores fiáveis dos resultados:

- Os objectivos de aprendizagem foram atingidos?
- O conhecimento adquirido introduziu alterações positivas reais, em termos de capacitação, na vida dos participantes?

O primeiro aspecto – *aprendizagem de novos conhecimentos* – pode ser avaliado mediante formulários ou questionários, distribuídos após conclusão da iniciativa educacional. Esta avaliação é indiscutivelmente essencial no caso de iniciativas certificadoras, que em certas circunstâncias podem até exigir um exame formal. Por vezes, esta avaliação é também importante na perspectiva da pessoa que referencia o participante. Por exemplo, uma pessoa deficiente que paga a formação do seu assistente pessoal pode estar interessada em saber qual o efeito dessa formação. Neste caso, a avaliação poderia ser efectuada através de um contacto pessoal com o remetente, no qual lhe seria pedido para preencher um formulário ou apresentar um relatório especificando se a aprendizagem correspondeu às necessidades educacionais.

O segundo aspecto – *De que forma a aprendizagem contribuiu para a capacitação?* – é particularmente interessante mas difícil de analisar. A capacitação constitui um processo de crescimento e reabilitação pessoais, que apenas pode ser experimentado e avaliado pela própria pessoa.

Algumas sugestões...

Os instrumentos mais apropriados neste caso são metodologias de estudo baseadas no contacto pessoal, como entrevistas e conversas com as pessoas envolvidas.

Os participantes podem expressar a sua opinião sobre os resultados que atribuem à formação recebida e sobre os aspectos da sua vida que foram afectados pela mesma. Pode ser útil usar um guião previamente elaborado para comparação directa das diferentes opiniões, mas deve também permitir-se que os entrevistados revelem as suas opiniões mais pessoais.

Os entrevistadores devem tomar precauções no sentido de evitar quaisquer sugestões sobre os aspectos de mudança em que estão particularmente interessados

4.3. Questões pedagógicas

4.3.1. Métodos didácticos

Em educação, podem ser utilizadas numerosas metodologias didácticas, as quais são identificadas com diferentes termos, consoante os diferentes países. Descrevem-se seguidamente as metodologias aplicáveis às TA.

| Factor pedagógico | Palavras chave |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Método didáctico | Prelecção, trabalho de grupo, simulação, “faz de conta”, aprendizagem prática, modelação, aprendizagem cooperativa, aprendizagem à distância |

| Prelecção | |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Definição</i> | O método de ensino mais típico, em que um orador transmite um conteúdo a uma audiência. |
| <i>Objectivo</i> | Transferir elementos de conhecimento ao público. |
| <i>Descrição</i> | O orador pode utilizar auxiliares de ensino ou material didáctico para atrair a atenção dos ouvintes, concentrar as suas ideias nos pontos principais e acompanhar as implicações lógicas mais complexas. |
| <i>Duração</i> | Uma hora a hora e meia; as prelecções mais prolongadas exigem um intervalo ou a execução de actividades que prendam a atenção (sessões práticas, trabalho ou discussão de grupo). |

| Trabalho de grupo | |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Definição</i> | Conjunto de possíveis metodologias, com destaque para actividades baseadas na experiência e incluindo sessões práticas. Muito usadas em actividades de formação. |
| <i>Objectivo</i> | Tirar partido da reflexão em conjunto e da comparação de ideias durante os debates. |
| <i>Descrição</i> | É atribuída a pequenos grupos uma tarefa definida, a ser executada num tempo preestabelecido, devendo os resultados ser apresentados numa sessão plenária. As tarefas dos grupos podem ser comuns (ex. testar um instrumento e referir os resultados, de modo a elaborar uma lista de prós e contras) ou diferentes e complementares (ex. desenvolver parcelas de um projecto). A constituição dos vários grupos de trabalho pode decorrer da agregação voluntária dos participantes ou da definição do líder da iniciativa. Se o trabalho de grupo for uma componente importante do projecto educativo, à que prestar especial atenção à formação de grupos equilibrados; se o objectivo consistir em proporcionar oportunidades de exercício prático, não é necessária qualquer supervisão especial. A existência de um coordenador de grupo pode contribuir para favorecer a discussão, resolver dúvidas, submeter diferendos à apreciação do líder ou simplesmente apresentar os resultados finais. |
| <i>Duração</i> | Variável, de uma a quatro horas. |
| <i>Exemplos</i> | Exercícios de equipa, jogos empresariais, exercícios práticos, aprendizagem em equipa, trabalho partilhado, etc. |

| Actividades de grupo especiais | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Simulações | Faz de conta (sócio-drama) |
| <p>Trata-se de um tipo de exemplificação especial que “representa” a realidade, reproduzindo-a de uma forma experimental e permitindo ilustrar um processo. Os exemplos incluem a simulação de uma sessão de planeamento de uma aula ou a negociação das relações empregador-empregado. Pode simular-se uma situação problemática para incentivar os ouvintes a encontrarem as melhores soluções; estas podem, em seguida, ser representadas, de modo a evidenciar os respectivos prós e contras.</p> <p>A simulação é uma técnica bastante complexa, que requer um líder com experiência específica e a vontade de participar das pessoas envolvidas. As variáveis em jogo devem ser claramente explicadas, evitando a interferência de elementos secundários e impedindo a dispersão.</p> <p>A metodologia possui um forte poder de atracção e de promoção da aprendizagem.</p> | <p>Trata-se de um tipo especial de simulação, em que se representam as relações entre as pessoas. O role-playing tem por objectivo verificar o modo como os papéis desempenhados pelos intervenientes numa relação humana podem influenciar o tipo e a qualidade da própria relação.</p> <p>Esta técnica foi desenvolvida no âmbito da psicologia clínica e organizacional, tendo sido largamente usada nestas áreas; mais recentemente, tem sido também aplicada no campo da educação e da formação empresarial. No âmbito das TA, o role-playing pode, por exemplo, simular uma relação profissional entre uma pessoa com deficiência e o seu assistente pessoal, que aprendem ambos a reconhecer e resolver dificuldades ou mal-entendidos.</p> <p>Esta técnica não pode ser improvisada, devido aos sentimentos intensos e realistas que pode despertar nos actores e na audiência; deve portanto ser usada com grande precaução e sob a orientação de um perito.</p> |

| Aprendizagem prática | |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Definição | Metodologia educacional que principia pela prática e pela resolução de problemas, passando em seguida à teorização e representação de problemas. |
| Objectivo | Proporcionar aprendizagem real que, nesta óptica, significa um misto de teoria e prática. |
| Descrição | São organizadas experiências práticas, bem programadas e bem estruturadas, nas quais o formando tem oportunidade de executar coisas e, em seguida, formular hipóteses e fazer avaliações; o exame teórico e geral dos problemas apenas tem lugar nessa fase |
| Duração | Variável, segundo o tipo de actividade. |

| Modelação | |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Definição | Técnica educacional baseada no tipo de relacionamento entre os formadores e cada formando, no âmbito dum grupo. Utilizada como técnica adicional (quase subliminar) em qualquer iniciativa educacional. |
| Objectivo | Propor um modelo de comportamento e raciocínio considerado positivo e que justifica ser imitado. |
| Descrição | O carisma do professor imprime uma marca própria, tanto na transmissão de conteúdos, como na sugestão de comportamentos e modos de pensar, etc. Exige uma experiência considerável no campo da educação. O formador ensina através da representação, resolvendo situações, respondendo a perguntas individuais e colectivas, etc. |
| Exemplo | Um orador talentoso que é portador de deficiência faz um discurso brilhante, que suscita admiração e emulação. Alternativamente, durante um trabalho de grupo baseado em estudos de casos, um líder deficiente torna-se modelo, em resultado da abordagem cognitiva especial que propõe ao grupo, as alternativas que pondera e os métodos de resolução de problemas que apresenta. |

| Aprendizagem cooperativa | |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Definição</i> | Indica a metodologia em que a aprendizagem se baseia na colaboração de vários indivíduos num projecto comum. |
| <i>Objectivo</i> | Demonstrar que os resultados que podem ser obtidos por um grupo devidamente constituído e orientado são diferentes e superiores à soma dos resultados conseguidos por cada um dos seus elementos individuais; desenvolver ideias em cooperação e representar situações complexas, envolvendo múltiplas variáveis. Especialmente indicada para desenvolver a capacidade metacognitiva de “aprender a aprender”. |
| <i>Descrição</i> | Estratégias de trabalho de grupo baseadas numa sólida planificação de projectos; o coordenador geral do projecto desempenha o difícil papel de mediador/moderador na aprendizagem global do grupo. A aprendizagem é adquirida através de discussões e actividades de grupo, que são sempre moderadas e supervisionadas. |
| <i>Exemplo</i> | A aprendizagem cooperativa pode ser implementada, no âmbito da capacitação para a autonomia, criando um grupo de formandos conduzido por um líder experiente, cuja tarefa consiste em elaborar um programa educacional ideal na área das TA. Os participantes, orientados pelo moderador, devem discutir o conteúdo em questão e chegar a um consenso geral sobre a sua apresentação, dividir o tema principal em questões, escolher metodologias, seleccionar alvos, etc. As implicações teóricas e práticas de cada fase são examinadas de uma forma mais pormenorizada do que se o projecto fosse analisado individualmente. . |

| Aprendizagem à distância | |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Definição</i> | Indica uma situação em que professores e alunos podem encontrar-se fisicamente distantes e separados, mas estão ligados de várias formas ³⁹ . É frequentemente mediada pelo emprego de tecnologia. |
| <i>Objectivo</i> | Poupar esforços financeiros e organizativos e atingir um público mais vasto. É geralmente adoptada quando o orador é uma figura eminente, quando a iniciativa cobre algo relevante ou para ligar organizações congéneres, pertencentes à mesma iniciativa. |
| <i>Exemplos</i> | Videoconferências, círculos de aprendizagem, etc. |
| <i>Descrição</i> | As videoconferências são frequentemente adoptadas para transferência de conteúdos num formato de prelecção. Outras técnicas baseadas na comunicação à distância, como os chamados círculos de aprendizagem, são mais complexas: a metodologia mais comum é a aprendizagem cooperativa. |
| <i>Observações</i> | A aprendizagem à distância apresenta vantagens adicionais para as pessoas com deficiências que, em alguns casos, têm dificuldades de transporte; a participação num evento educacional, mesmo à distância, pode ser um incentivo para tentar atingir a capacitação. |

³⁹ Cooper A: *Distance learning and management education*. Media in Education and Development vol.18 n.1, 1992

Ver também: Kaye A, Rumble G (eds): *Distance teaching for higher and adult education*. London: Crom Helm, 1981

4.3.2. Ferramentas e estratégias

| Factor pedagógico | Palavras chave |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conhecimentos a adquirir | Conhecimentos teóricos, processuais e práticos, know-how |
| Estilo de ensino | Questionários, interactividade, discussão, exemplos da vida real, apresentação bem estruturada |
| Auxiliares de ensino | folhas de trabalho, audiovisuais, Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), ausência de material |
| Material didáctico | Conjuntos de informação, publicações, software, auxiliares técnicos |
| Contexto de aprendizagem | Residencial, imersão total, distribuição temporal, programação aleatória |
| Coordenação das actividades docentes | Professor único, equipa docente com coordenador, reuniões de equipa/progressos, ausência de coordenação |

Conhecimentos a adquirir

Os conhecimentos *teóricos* e *processuais*⁴⁰ são principalmente adquiridos através de meios simbólicos, como prelecções, ao passo que os conhecimentos *práticos* e *know-how* podem exigir a manipulação concreta de objectos e experiências de reprodução e experimentação ou de tentativa e erro. Para se obter o panorama completo, deve igualmente ter-se em conta o denominado “*conhecimento do ser*”, que interessa a dimensão interior do indivíduo e consubstancia as restantes formas de conhecimento, conferindo-lhes significado pessoal.

Dois exemplos podem ajudar a clarificar este conceito....

João....

É uma pessoa com deficiência, que se desloca em cadeira de rodas há mais de 20 anos. Deste modo adquiriu, sem dúvida, alguma “habilidade manual” e certos “truques” que lhe permitem obter um nível de conforto satisfatório: este é o seu know-how. No entanto, o João possui também alguns conhecimentos processuais: instruções de utilização da cadeira de rodas, fornecidas pelo fabricante, manuais técnicos, normas de segurança, etc., embora não tenha necessariamente os conhecimentos teóricos para lidar com aspectos de ordem técnica, como os funcionamento da bateria, o comando electrónico, o motor, etc.

Carlos...

É um técnico que conhece os aspectos mecânicos das cadeiras de rodas, possuindo portanto os conhecimentos teóricos. Está igualmente a par dos requisitos práticos do João em termos da cadeira de rodas e das suas necessidades específicas, pelo que possui também conhecimentos práticos. Por último, tem conhecimentos processuais (manuais técnicos, procedimentos normalizados em caso de avarias, etc.).

Uma pessoa pode possuir conhecimentos sobre um assunto, sem dominar necessariamente as quatro dimensões. No entanto, qualquer acção visando a transferência de conhecimentos para o utilizador final deveria incluir estas dimensões, procurando integrá-las eficazmente

⁴⁰ ver Capítulo 2.2.4

Estilo de ensino

O estilo de ensino depende em grande medida das qualidades e experiência prévia de cada professor¹⁷.

A *apresentação* de uma aula pode ser definida como *bem estruturada*, quando o seu conteúdo segue um desenvolvimento lógico, claro para os alunos. Podem utilizar-se esquemas gráficos para ajudar os ouvintes a acompanhar a linha de desenvolvimento e memorizar o conteúdo. Recomenda-se o emprego de uma linguagem simples mas interessante. A adopção de um discurso evocativo, ilustrativo e, por vezes, irónico pode ser útil, embora deva estar sempre adaptado ao extracto sócio-cultural dos participantes. O interesse da aula pode ser reforçado pelo emprego de instrumentos e material didácticos.

Nota...

O êxito da aula pode ser determinado por outros factores, como o tom de voz do orador, a riqueza do seu vocabulário, as suas atitudes corporais, gestos e expressões faciais. De quantos professores nos lembramos devido à monotonia do seu tom de voz monocórdico? Quantos insucessos escolares não atribuímos a um mau relacionamento humano com o professor?

Uma atmosfera de *interactividade* e cooperação no seu do grupo de aprendizagem pode tornar a aula mais animada e favorecer a concentração e a atenção. Os professores que recorrem frequentemente a *perguntas*, por exemplo, estabelecem uma grande interactividade: interpelam os participantes com perguntas, escutam as suas opiniões e promovem uma partilha interpessoal. Ao colocar as questões certas, ajudam os ouvintes a recordar noções e a tornar o seu espírito aberto a nova informação.

Por exemplo...

Antes de apresentar uma aula sobre Tecnologias de Apoio à Comunicação, o professor pode pedir aos formandos para fazerem uma lista de todas as ajudas que já conhecem, utilizam ou viram utilizar. Esta lista poderá servir de base comum para a aula; pode conter lacunas, erros ou imprecisões que revelam ao professor a qualidade e tipo dos conhecimentos dos formandos. A aula servirá então para confirmar as noções certas e corrigir as erradas, tendo os participantes mais facilidade em memorizar os conhecimentos adquiridos.

As *perguntas* visam envolver todos os ouvintes, ao passo que a *discussão* tem por objectivo um envolvimento mais geral, sendo cada um livre de contribuir ou não. O enfoque da discussão segue habitualmente o fluxo do debate.

Nota...

Uma discussão pode tornar-se cativante, especialmente se os tópicos abordados forem actuais e interessantes e os interlocutores forem habilidosos. Se a discussão apenas tiver lugar no final da sessão, é pouco provável que introduza uma interactividade real no processo educativo. No entanto, permite dar explicações finais e recolher as opiniões dos participantes.

Alguns docentes gostam de utilizar muitos *exemplos da vida real*, a fim de reter a atenção dos ouvintes. Esta prática é adequada para ilustrar as implicações práticas da informação teórica transmitida, sendo particularmente útil quando a audiência está pouco habituada a actividades educativas.

Auxiliares de ensino

Qualquer que seja a metodologia preferida, a maioria dos professores recorrem a auxiliares para apoiar o seu trabalho. Alguns oradores *não* utilizam *material*, confiando plenamente na sua capacidade de cativar a assistência; contudo se não possuírem “o dom da palavra” podem não conseguir catalisar devidamente a atenção dos ouvintes. Na maioria dos casos, é recomendado o emprego de auxiliares de ensino; no quadro que se segue, apresentam-se os mais correntes.

| | Folhas soltas | Equipamento audiovisual (retroprojectores, diapositivos, etc) | Ferramentas informáticas |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de aulas | Essencialmente práticas | Essencialmente teóricas | Ambas |
| Modelo | Grelhas e tabelas a preencher, gráficos a desenhar | * teor conciso * suporte gráfico | gráficos, texto, imagens; alguma animação disponível |
| Utilização | * praticar em aulas práticas * memorizar noções, adicionar informação, promover a escuta | * promover a escuta * salientar o fio condutor da apresentação | * promover a escuta * atrair a atenção * exemplificar, representar, ligar |
| Pontos a ter em atenção | * com deficientes visuais, utilizar versões em Braille, se possível * com pessoas com mobilidade reduzida, utilizar versões informáticas, suportes alternativos, assistência pessoal. | * com deficientes visuais, utilizar material em Braille, se possível; tipos grandes e bem definidos, contraste preto e branco; evitar o uso de canetas ou desenhos pormenorizados; ler os diapositivos em voz alta.. | * com deficientes visuais, utilizar material em Braille, se possível; tipos grandes e bem definidos, contraste preto e branco; evitar o uso de canetas ou desenhos pormenorizados; ler o conteúdo em voz alta.. |

Algumas formas recentemente introduzidas de *Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC)* oferecem possibilidades adicionais, como ligação em tempo real ou assíncrona com pessoas e grupos distantes, videoconferências, aprendizagem à distância, consulta de bases de dados remotas, visionamento de material em sites da World Wide Web e acesso on-line a determinados materiais, utilizando motores de busca da Internet.

Material Didáctico

Um material didáctico bem concebido pode contribuir para aumentar a riqueza e interesse das iniciativas educacionais – e logo, a sua eficácia. Por vezes, este material não é especificamente concebido para fins educativos, mas um professor talentoso pode transformá-lo numa eficiente ferramenta didáctica. Os materiais mais generalizados são:

- *material impresso*, como folhas soltas, folhetos, listas e directórios;
- *publicações*: relatórios, brochuras, manuais;
- *software*: versões electrónicas de material impresso, apresentações multimédia, demonstrações, CD ROMs temáticos;
- *ajudas técnicas*: nos cursos sobre TA, os dispositivos técnicos que podem ser utilizados pelo formador para explicar conceitos e modos de execução e pelos próprios participantes para experimentação prática.

Por exemplo...

Se a iniciativa visar a formação de docentes especializados na área da deficiência, podem utilizar-se alguns folhetos publicitários como material didáctico para análise crítica. Uma publicação sobre dispositivos de apoio compilada para fins informativos pode igualmente ser utilizada como instrumento de trabalho, durante uma aula, para avaliar o seu conteúdo e apresentação

Contexto de aprendizagem

A escolha do contexto de aprendizagem nunca é independente de decisões superiores, embora certos aspectos logísticos tenham influência no processo de aprendizagem ou sejam até essenciais para os objectivos perseguidos.

Um curso em regime *residencial* exige um esforço organizativo apreciável. São necessários locais já adaptados para o efeito, como hotéis ou estabelecimentos de ensino com salas de conferências, que favoreçam a concentração e promovam o relacionamento entre os participantes. A duração habitual destes cursos varia entre um fim de semana e uma semana ou mesmo quinze dias.

A realização de um curso em regime residencial requer a existência de um sólido grupo de trabalho, dotado de um forte espírito de cooperação e flexibilidade. Numa primeira abordagem, as pessoas que têm *problemas em lidar* com a sua deficiência, por exemplo, podem considerar uma relação intensa com os seus pares, psicologicamente difícil e necessitar de algum apoio. Por outro lado, a situação residencial revela-se frequentemente ideal para incentivar uma aprendizagem estável e fortalecer uma mudança pessoal.

Embora o curso residencial se baseie numa vivência em conjunto e na partilha de actividades recreativas, na modalidade de *imersão total*, o envolvimento do grupo – apesar de intenso e exigente – limita-se apenas às horas de trabalho. O seu poder pedagógico reside na concentração que é requerida aos participantes, geralmente num período de curta duração.

As iniciativas com uma *distribuição temporal* alargada ou mesmo com uma *programação aleatória*, podem ser monográficas (variando a audiência em função do tema) ou incluir uma sequência de eventos educacionais dirigidos ao mesmo grupo.

Qualquer que seja o contexto, a acessibilidade e disponibilidade de auxiliares de ensino são factores que requerem a maior atenção, tal como outros aspectos ambientais que favorecem o bem-estar físico e psíquico, como o controlo da iluminação e da temperatura e a comodidade da mobília, tanto para os participantes (cadeiras, mesas para tomar apontamentos) como para os oradores. O arranjo das salas depende do tipo de actividade formativa e do método didáctico utilizado: enquanto que numa conferência, o orador fala geralmente em frente da audiência, um seminário ou workshop pode envolver uma disposição informal, como por ex. um arranjo circular em determinadas fases. As sessões práticas podem exigir um trabalho em pequenos grupos, funcionando lado a lado, ou realizado em silêncio. Os grupos de trabalho que

se dedicam ao planeamento e a tarefas inventivas podem beneficiar dos chamados “cantos de conversação”, que promovem a intimidade e a privacidade.

Coordenação do processo docente

As iniciativas educacionais que envolvem um *único professor* não necessitam, obviamente, de qualquer coordenação. No entanto, quando intervêm uma equipa docente, a designação de um *coordenador* representa o nível básico de coordenação. Em geral, o coordenador pertence à organização, pelo que, em princípio conhece a missão e sabe transmitir as motivações organizacionais, teóricas e pedagógicas da mesma. Compete ao coordenador supervisionar o contacto entre os vários docentes, elaborar os programas e horários e tomar decisões em questões logísticas. Deve também ter capacidade para definir claramente o enquadramento educacional, de modo a aconselhar os professores sobre os conteúdos a transmitir, os métodos didácticos e os estilos de ensino. O coordenador tem ainda por missão fornecer aos professores qualquer informação disponível sobre os formandos. Compete-lhe avaliar se a iniciativa segue os parâmetros previstos, é consistente e exhaustiva e, em caso negativo, discernir se deve intervir directamente ou orientar os professores no sentido de tomarem as medidas apropriadas.

As tarefas de coordenação podem ser apoiadas ou, por vezes mesmo assumidas por uma *equipa docente* que reúne regularmente para avaliar em conjunto os progressos, antecipar eventuais problemas e ajustar a iniciativa educativa. Esta equipa é particularmente útil no caso de uma iniciativa exigente, de longa duração e implicando relações intensas entre os participantes.

A organização de iniciativas educacionais sem *coordenação* é extremamente arriscado. O investimento de recursos na coordenação demonstra ser uma boa garantia de sucesso.

5. Adaptação à audiência

O presente capítulo analisa os factores que influenciam a recepção, por parte do formando individual, dos conhecimentos transmitidos a um grupo. Os formadores podem abordar estes factores de múltiplas formas, com vista a maximizar o volume de conhecimentos transmitidos a cada pessoa, em função do seu ritmo pessoal de aprendizagem. São também apreciados os factores relacionados com o modo de vida dos formandos nas suas comunidades. Se o objectivo de capacitação for bem adaptado ao processo educacional, pode ser satisfatoriamente atingido, ajudando o indivíduo a aplicar eficazmente no seu quotidiano os conhecimentos adquiridos.

5.1. Definir a aprendizagem

5.1.1. Factores de predisposição

Podem ser identificados cinco factores que influenciam o nível individual de compreensão dos conhecimentos transmitidos ao grupo.

| Factor | Palavras chave |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Nível de educação | Analfabetismo ensino primário ensino secundário ensino superior |
| Conhecimento do diagnóstico | Conhecimento escasso vs profundo da situação incapacitante individual |
| Familiarização com a tecnologia | Tecnofilia vs. tecnofobia |
| Antiguidade da deficiência | Início recente vs. deficiência prolongada |
| Experiência anterior com TA | Experiência nula experiência limitada experiência acentuada |

Nível de educação

Tornar-se um utilizador proficiente e apto de TA não depende, certamente, do nível educacional; no entanto, é óbvio que a profundidade das noções e a linguagem usada na transferência dos conhecimentos deve ser adaptada aos antecedentes educacionais dos formandos.

Em certos casos, podem ser necessárias condições prévias de aprendizagem. No entanto, a experiência demonstra que estas não estão relacionadas com a formação propriamente dita, mas antes com a utilização que os formandos vão fazer dessa mesma formação. Por exemplo, se o aconselhamento por pares for o objectivo, pode ser requerida uma certa experiência prévia, a fim de assegurar que o formando consegue estabelecer relações adequadas com os clientes.

Quando o grupo de formandos inclui pessoas de diferentes níveis de educação, há que ter cuidado em evitar situações que excluam os de extracto inferior (tarefas de aprendizagem excessivamente exigentes) ou os de extracto superior (aborrecimento devido à falta de desafio). As formas de lidar com este problema incluem:

- acompanhamento formativo opcional ou cursos preliminares,
- sessões separadas para um estudo mais aprofundado, em determinadas fases do curso ou
- explicitação, à partida, da abordagem e linguagem que serão utilizadas.

Nesta última hipótese, cada participante avalia aquilo que é acessível para si (pelo que é irrelevante que alguns aspectos não sejam apreendidos) ou o que já sabe (e que pode encarar como uma consolidação de conhecimentos ou como uma oportunidade de identificar áreas em que poderá ser útil a pessoas menos qualificadas).

Conhecimento/Compreensão do diagnóstico

O conhecimento do prognóstico e das implicações da patologia ou da situação clínica subjacente às deficiências de cada um pode ter um efeito considerável na predisposição para conseguir autonomia ou utilizar TA. Em alguns casos, este conhecimento pode ser escasso, em consequência das limitações cognitivas do utilizador, da má qualidade da informação recebida de profissionais de saúde e de reabilitação, de obstáculos psicológicos à “aceitação da verdade” ou, por vezes, de se estar perante doenças raras, cujas implicações não se encontram ainda bem documentadas.

A questão das TA vai frequentemente ao âmago dos problemas relacionados com a deficiência. Uma vez que a aceitação destas tecnologias implica a aceitação da própria deficiência, algumas pessoas podem sentir-se constrangidas em falar deste assunto, sempre que o mesmo coloca questões relacionadas com a sua situação real. Os formadores devem ter presente que a escassez de conhecimentos expõe as pessoas a eventuais reacções psicológicas negativas e estar portanto preparados para lidar com essa realidade.

Familiarização com a tecnologia

Independentemente do nível educacional ou dos antecedentes culturais, há pessoas que se sentem intimidadas pela tecnologia e outras que se sentem à vontade ou até entusiasmadas com a mesma⁴¹. Um exemplo comum é um computador, encarado como um amigo por alguns e temido como um inimigo por outros.

Uma vez que TA é tecnologia e, por vezes até tecnologia de ponta, é extremamente importante ajudar as pessoas “tecnofóbicas” a familiarizarem-se com a mesma. Tais pessoas podem precisar, por exemplo, de:

⁴¹ Enders A, Hall M: *Assistive Technology Sourcebook*. Washington D.C.: Resna Press, 1990

- utilizar e praticar o emprego da tecnologia com mais frequência do que outras;
- aconselhar-se com colegas que são utilizadores experientes de TA
- aprender através de exemplos práticos.

Há pessoas que nunca serão boas utilizadoras da tecnologia. No entanto, por mais enraizada que esteja, a tecnofobia pode sempre ser atenuada ou vencida ajudando essas pessoas a verem para lá da tecnologia e a centrarem-se nos benefícios que a sua utilização pode proporcionar. Um indivíduo pode não gostar de sofisticadas cadeiras de rodas electrónicas, mas ficará certamente mais inclinado a usar uma, depois de experimentar o aumento de rapidez, segurança ou conforto que a mesma proporciona.

Antiguidade da deficiência

Em termos gerais, é provável que quanto mais longa for a experiência pessoal de deficiência, maiores serão os conhecimentos da pessoa sobre as suas implicações práticas e “lados ocultos” na vida quotidiana. Quanto mais tempo tiver decorrido desde o início da deficiência, maior é a probabilidade de conclusão do processo de adaptação pessoal. Por outras palavras, quem possui uma experiência pessoal mais longa poderá estar mais habilitado a saber “o que é melhor” para si.

Este pressuposto pode não se aplicar a pessoas com patologias evolutivas, que envolvem uma progressão gradual da doença. Cada agravamento conduz a uma situação nova e desconhecida, que pode implicar o recomeço de todo o processo de adaptação e ser assim um factor de desmotivação⁴². Tal facto influencia a predisposição para receber formação sobre as TA (Para quê ralar-me, se a situação vai piorar de qualquer maneira?) e requer uma atenção especial dos formadores. Há que dar o devido valor à *manutenção* da autonomia, que não é, de modo algum, um sucedâneo menor da *melhoria* da autonomia.

Experiência anterior com TA

As pessoas com experiência anterior de utilização de TA tendem a ser consumidores destas tecnologias muito mais informados e exigentes do que os utilizadores novatos, que procuram frequentemente delegar as opções em profissionais. Os utilizadores altamente experientes podem até ter mais conhecimentos neste campo do que os profissionais, dado que vivem com as TA vinte e quatro horas por dia e não apenas durante as horas de trabalho. As pessoas sem qualquer experiência de TA podem necessitar de aprender aspectos que são óbvios para pessoas experientes: mesmo auxiliares técnicos simples, como uma tala podem não ser correctamente compreendidos, se a

⁴² Andrich R, Ferrario M. *Cost outcome analysis for assistive technology: case studies*. Del.3 TIDE/CERTAIN Project. Brussels: European Commission, 1996.

técnica de utilização não for ilustrada ao mínimo pormenor. Num curso, pode ser vantajoso promover o intercâmbio entre pessoas com uma experiência sólida e pessoas inexperientes.

5.1.2. Factores relacionados com a deficiência

Pode parecer contraditório encarar as deficiências neste contexto como uma questão a considerar. Contudo, existem dois factores relacionados com a deficiência que influenciam a capacidade individual de receber os conhecimentos que são transmitidos ao grupo; ambos justificam a atenção do formador, em termos de ajustamento do timing, linguagem e disposições logísticas.

| Factor | Palavras chave |
|------------------------------|----------------------------------|
| Tolerância ao esforço físico | Resistência curta vs. prolongada |
| Capacidade cognitiva | atenção concentração memória |

Tolerância ao esforço físico

Algumas incapacidades derivam de uma patologia ou situação clínica que limita a resistência aos esforços físicos. Em tais casos, as aulas excessivamente prolongadas ou os intervalos excessivamente curtos podem impedir que a pessoa escute, participe e aprenda eficazmente.

Em geral, as pessoas com deficiências graves necessitam de dedicar energia adicional a tarefas como tomar notas ou falar através de um comunicador durante as aulas, deslocar-se à casa e banho e utilizar a sanita durante os intervalos e arranjam-se de manhã. Isto pode tornar o dia muito esgotante, em termos físicos, reduzindo assim a energia disponível para as actividades educacionais. Estes aspectos podem ser tidos em linha de conta através de uma planificação cuidada; paralelamente, o arranjo adequado do ambiente físico (ex. escolha de uma sala de aulas próximo das casas de banho e de uma sala de repouso) desempenha também um importante papel na optimização da utilização da energia pessoal.

Capacidade cognitiva

Não existe um nível “standard” de capacidade cognitiva, uma vez que cada pessoa é diferentemente dotada, em termos de **atenção** (capacidade de participar cognitivamente), **concentração** (capacidade de compreender) e **memória** (capacidade de recordar). No entanto, existe um consenso geral sobre o que pode ser considerado como atenção, concentração e memória “médias” (veja-se a capacidade mnésica das crianças e dos idosos).

Em termos desta média, as prestações cognitivas podem, por vezes, apresentar-se reduzidas, devido a fadiga ou a factores biológicos relacionados com a

patologia específica (ex. esclerose múltipla ou esclerose lateral amiotrófica) ou com consequências secundárias da deficiência (ex. incapacidade de comunicar verbalmente).

Um estilo de ensino interactivo pode ajudar a obter um feedback atempado sobre a participação do formando na aprendizagem.

5.1.3. As atitudes individuais perante a deficiência

A motivação para aprender está intimamente ligada à aceitação ou rejeição da deficiência. Podem ser identificados três factores que influenciam a motivação individual para receber os conhecimentos que são transmitidos ao grupo.

| Factor | Palavras chave |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Imagem individual da deficiência | rotulagem subestimação super-homem aceitação autodeterminação |
| Imagem individual das TA | aumento das capacidades ferramenta para viver carga necessária estigma de deficiência |
| Percepção individual da autonomia | Desejo de independência vs. dependência |

A imagem individual da deficiência

A forma como uma pessoa encara a sua deficiência pode ter um impacto substancial na sua predisposição para utilizar TA. Os formadores devem estar sensibilizados para o leque de possíveis atitudes, as quais podem ser agrupadas em torno de cinco conceitos paradigmáticos⁴³:

Rotulagem (rejeição da diferença): “Fui rotulado de diferente porque me falta qualquer coisa. Não sou uma pessoa completa. O meu rótulo diz que sou fraco e dependente. Gostaria de ser válido e forte como as outras pessoas, mas isso é impossível.”

Sub estimacão (negação da diferença): “As pessoas olham para mim como se eu fosse diferente, mas estão enganadas – Não sou diferente. A diferença existe apenas nos seus olhos: Não tenho quaisquer problemas especiais.”

Super-homem (diferença extraordinária): “A minha deficiência existe e tenho orgulho nela. ‘É um desafio. O ano passado, escalei a montanha mais alta da Europa e agora estou-me a preparar para subir sem ajuda ao Everest. Quero provar que as pessoas com deficiências são melhores e mais corajosas que as outras .”

⁴³ Hales G: *The educational experience of disabled people: irresistible force or immovable object*. Milton Keynes: Open University, 1987

Ver também: Nelson J A: *The disabled, the media and the information age*. Westport London: Greenwood Press, 1994

Ver também: Finkelstein V: *Attitudes and disabled people: issues for discussion*. Washington: World Rehabilitation Fund, 1985

Aceitação da diferença: “A deficiência afecta alguns aspectos da minha vida. Preciso da ajuda de alguém para abrir uma lata, dar comida ao peixe ou tomar um duche. Posso executar algumas actividades utilizando a tecnologia de uma forma inteligente: Uso o elevador, quando há escadas, quando viajo de comboio, organizo as coisas com antecedência... Por vezes, esta situação não é especialmente boa, outras vezes, não é muito má: afinal, não acontece o mesmo com toda a gente?”

Autodeterminação: “Sou uma pessoa com deficiência e tenho consciência disso. Esta situação não é nem melhor nem pior do que as outras, mas é, sem dúvida, diferente. Nós, os deficientes, temos necessidades especiais e podemos ter de procurar apoio para obter as soluções certas. Alguns de nós podem precisar de tecnologia, outros de assistência pessoal e há ainda outros que apenas têm de alterar a sua atitude perante a deficiência. Algumas pessoas com deficiência tomam-me por modelo, porque lhes pareço animado e activo. Dizem que sou um líder... talvez seja. O que sei é que embora possa necessitar sempre de ajuda dos outros, sou definitivamente autónomo e gosto de levar uma vida independente.”

A imagem individual das TA

A imagem individual das TA é outro factor que influencia a predisposição para aprender e utilizar estas técnicas. Em geral, está intimamente ligada à imagem da deficiência, mas nem sempre: há casos em que a deficiência é aceite mas em que a pessoa não está devidamente informada sobre as TA, as quais são filtradas através de paradigmas culturais.

As TA podem ser encaradas de forma positiva, como um meio de *aumentar a capacidade* (“permitem-me aproveitar ao máximo as capacidades que já possuo”). Podem também ser encaradas de forma positiva, mas com menos entusiasmo, como uma *ferramenta para viver* (“como qualquer outra pessoa, uso uma caneta para escrever. Só que a minha tem um cabo maior”).

Numa abordagem menos positiva, as TA podem ser encaradas como algo *necessário mas desagradável* (“Sou *forçado* a deslocar-me numa cadeira de rodas”) ou até como um sinal exterior – *um estigma* - que “me recorda que nunca serei uma pessoa válida” (“Estou *confinado* a uma cadeira de rodas”).

Em função da sua auto-imagem, o utilizador pode prestar atenção a aspectos das TA (ex. estética, qualidade técnica, etc.) que são irrelevantes para pessoas menos motivadas. Um dos desafios dos formadores consiste em promover atitudes positivas em relação às TA, quando estas ainda não existem.

A percepção individual da autonomia

Há pessoas que se esforçam por assumir pleno controlo da sua vida e outras que não se sentem suficientemente motivadas para tomar a iniciativa nos

aspectos da sua vida em que ainda dependem psicológica, técnica ou financeiramente de outros.

Esta atitude pode estar ligada a factores como idade, temperamento, história e experiência anteriores e relações existentes no círculo primário. A percepção individual da autonomia é um processo dinâmico, que evolui com o tempo; a formação sobre TA está frequentemente inserida num processo formativo mais abrangente respeitante à *autonomia*. As TA e a autonomia estão interligadas: o conhecimento das primeiras facilita a consecução da segunda, e esta, por sua vez, aumenta o interesse por aquelas. Os grupos de formandos incluem muitas vezes pessoas com um forte desejo de independência e outras em que este desejo é reduzido ou nulo – pessoas com pleno controlo sobre as suas vidas e pessoas sem qualquer controlo. A diversidade de atitudes deve constituir um aspecto a ter em conta pelos formadores.

5.1.4. As expectativas individuais

As expectativas em termos de TA representam outro factor predisponente que influencia a vontade individual de aprender. Uma vez que *autonomia* pode ser descrita como o nível de *bem-estar relacional* consigo próprio, com o meio e com os outros, não se compadece com uma definição absoluta. Prende-se com as prioridades e personalidade do indivíduo: na mesma situação, uma pessoa pode considerar-se *autónoma*, enquanto que outra pode sentir-se *limitada*. Uma pessoa pode também experimentar os dois sentimentos em alturas diferentes da vida, em consequência do seu crescimento pessoal. O que faz a diferença nestes casos é o nível das *expectativas* pessoais⁴⁴. Este termo pode referir-se à vida no seu todo (satisfação ou descontentamento gerais com a vida); no entanto, neste contexto, pretendemos centrar-nos em objectivos concretos que a pessoa deseja estabelecer para si própria.

| Factor | Palavras chave |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Expectativas no âmbito das relações interiores | auto-estima afirmação capacidade de resolução de problemas |
| Expectativas no âmbito das actividades quotidianas | alcance, preferências, prioridades e valores atribuídas por cada pessoa às actividades quotidianas |
| Expectativas no âmbito das relações exteriores | alcance, valor e profundidade das relações com os outros, desejados pelo indivíduo |

Expectativas no âmbito das relações interiores

As expectativas no âmbito das *relações interiores* prendem-se com aspectos como auto-estima, aceitação da deficiência, afirmação, perseverança e capacidade de tomada de decisões e resolução de problemas⁴⁵. Um dispositivo de apoio que satisfaça expectativas deste género pode ser classificado como

⁴⁴ Lorentsen O, Hem G K: *Critical factors and general outcomes of assistive technology*. Deliverable 1 TIDE/CERTAIN study. Brussels: European Commission, 1995

⁴⁵ *Ib.*

consonante com o indivíduo. Um pessoa pode atribuir grande importância à estética de um dispositivo de apoio, ao passo que para outra, essa estética não passa de um obstáculo à funcionalidade. Esta variação encontra-se frequentemente ligada a opiniões e valores socialmente aceites e pode depender em larga medida da cultura local – uma área que apresenta uma enorme variabilidade em toda a Europa.

A falta de expectativas nestes domínios pode prejudicar a exploração de todo o potencial das TA. Opostamente, a existência de expectativas irreais pode causar frustração e descontentamento, quando as mesmas não são atingidas. O fracasso de um dispositivo de apoio constitui frequentemente o resultado de uma má experiência relacionada com o mesmo.

Os formadores devem prestar atenção a estes aspectos, avaliar o nível das expectativas individuais e transmitir ao utilizador a noção de que uma TA apropriada pode ajudar a concretizar as suas expectativas neste campo.

Expectativas no âmbito das actividades quotidianas

Como já foi referido, as TA têm também de ser *competentes* e *contextuais*; por outras palavras, devem permitir atingir os objectivos operacionais, no contexto em que fazem sentido.

Isto depende claramente do nível de expectativas do utilizador, relacionado com cada actividade do quotidiano, o qual pode depender, por sua vez, da idade, educação, cultura, deficiência, estilo de vida antes do acontecimento incapacitante, etc. A importância de algumas actividades básicas, como os cuidados pessoais ou um emprego, é indiscutível para toda a população. No entanto, é um facto que cada indivíduo atribui prioridades diferentes às actividades diárias: para uma pessoa, ser independente na cozinha e na lida da casa pode ser uma prioridade máxima, ao passo que para outras, a coisa mais importante pode ser um passatempo ou uma actividade social⁴⁶.

Estas diferentes maneiras de encarar as actividades significam que cada indivíduo presta mais ou menos atenção a um ou outro aspecto apresentado pelos formadores, como se observasse as TA através de óculos de filtrar. Ao entrevistar os participantes, depois de um curso sobre uma vasta gama de tópicos relacionados com TA, as respostas à pergunta “Qual o aspecto que achou mais interessante?” em geral, cobrem a maioria dos tópicos – um indicador de que existe também um vasto leque de níveis de expectativas.

Os formadores devem ter presente que a importância que atribuem aos vários tópicos pode não corresponder à perspectiva de cada participante. Isto exige uma abordagem pedagógica de aprendizagem activa, em que os participantes têm oportunidade de tratar de temas que correspondem às suas expectativas

⁴⁶ *Ib.*

individuais, mas pode também exigir estratégias que favorecem a redefinição das expectativas.

Expectativas no âmbito das relações exteriores

Um outro aspecto da *contextualidade* é a realidade humana das actividades de cada pessoa.

Muitas das actividades diárias não têm significado em si próprias, sendo apenas instrumentos para estabelecer relações com outras pessoas. Deste modo, as expectativas individuais sobre o âmbito, valor e profundidade das relações exteriores determinam, em certa medida, as expectativas relacionadas com as actividades. É óbvio que os três domínios estão intimamente relacionados: um sistema /dispositivo de comunicação aumentativa para escrever e falar (actividade) pode exercer uma influência drástica na auto-estima (interior) e motivar o indivíduo a assumir um papel activo na comunidade (exterior); uma função social, por sua vez, pode despoletar a necessidade de outras actividades (ex. mobilidade) que previamente tinham despertado pouco interesse⁴⁷. Muitas vezes, uma tecnologia de apoio conduz a actividades que, à primeira vista, parecem não ter nada a ver com o objectivo do mesmo.

Os formadores devem estar alertados para a existência destes três domínios e para a correlação existente entre eles. Esta classificação pode ser utilizada como um instrumento para ter uma noção das expectativas dos participantes e para reflexão própria.

A motivação é um dos factores chave da aprendizagem. Por um lado, as expectativas existentes podem ser utilizadas como um poderoso meio para maximizar a aprendizagem e, por outro, os participantes podem ser motivados no sentido de alterarem essas expectativas e de *gerarem expectativas* orientadas para aspectos que anteriormente não tinham sido considerados ou de *as ajustarem* a níveis realistas. As prelecções e discursos podem apenas *aumentar a consciencialização e conhecimento* das expectativas, mas não *gerá-las* dentro das pessoas. Por outro lado, é impossível obter-se excelentes resultados promovendo relações entre os participantes, que conduzam a uma comparação das diferentes expectativas ou até à criação de experiências de modelação (um determinado colega que resolveu problemas que eu considero importantes pode representar “um modelo para mim”).

⁴⁷ Ib.

5.2. Preparar os formandos para a acção

5.2.1. Factores ambientais

Quando os formandos voltam para a sua comunidade, começa o desafio; chegou a altura de pôr em prática os conhecimentos adquiridos. No entanto, a comunidade pode apoiar ou dificultar a busca de autonomia e a adopção de TA pelo indivíduo. Há que considerar quatro factores relacionados com aspectos humanos, físicos e organizacionais.

| Factor | Palavras chave |
|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| imagem da deficiência na comunidade | rotulagem subestimação super-homem aceitação autodeterminação |
| Barreiras arquitectónicas | Ambiente arquitectónico acessível. inacessível |
| Barreiras organizacionais à utilização de serviços da comunidade | complexidade custo coordenação continuidade atitude |
| Meio em que se vive | Casa própria casa alugada instituição pequeno grupo alojamento apoiado |

Imagem da deficiência na comunidade

As várias atitudes que as pessoas manifestam perante a sua deficiência encontram-se com frequência também presentes na comunidade.

Embora cada membro da comunidade tenha uma imagem individual, existe frequentemente uma atitude *geral* (“opinião pública”) na comunidade local, em consequência de uma herança cultural, experiência anterior de pessoas com deficiências, abertura humana e opinião dominante nos media. A forma como as TA são encaradas faz parte desta atitude, dado que, regra geral, a opinião pública as relaciona directamente com deficiência. Deste modo, pessoas com deficiências que desenvolveram uma atitude positiva e activa, têm frequentemente de enfrentar preconceitos e assumir uma posição “pioneira”, rumo a atitudes mais civilizadas. Essa posição pode fazer com que se sintam sós e pouco à vontade com o papel público “indesejado” que têm de representar na comunidade, o que pode causar embaraço e o desejo de desistir – lutar é cansativo.

Em contrapartida, uma comunidade em que a imagem da deficiência é positiva e equilibrada pode oferecer um meio muito favorável a qualquer iniciativa que a pessoa pretenda tomar para resolver os seus problemas.

Os formadores devem ter noção das atitudes sociais que aguardam os formandos, quando regressam a casa, podendo prepará-los para eventuais impactes desagradáveis, através de exercícios educacionais.

Barreiras arquitectónicas

A acessibilidade ambiental é uma condição prévia para o sucesso de qualquer acção. As barreiras arquitectónicas existentes na comunidade podem não apresentar um problema insuperável, na medida em que há normalmente soluções técnicas disponíveis para as ultrapassar. No entanto podem exigir dispendiosos sistemas de TA e assistência pessoal que não são acessíveis a toda a gente.

Quanto maiores forem as barreiras, maior será o nível de dependência a que as pessoas são expostas, o que exige delas elevadas capacidades de resolução de problemas. As pessoas que vivem num meio acessível podem nem sequer ter de considerar, por exemplo, a largura total de uma cadeira de rodas, ao passo que outras, que enfrentam diariamente curvas, degraus, portas estreitas, carros mal estacionados, etc., encaram cada deslocação ao exterior como uma espécie de safari na selva, em que podem ficar presas ou encontrar-se em perigo em qualquer parte. Estas pessoas precisam de estar preparadas para a selva, o que as obriga a ter maior experiência, segurança, determinação, expediente e criatividade do que os “afortunados” que vivem numa comunidade civilizada.

Na maioria dos países, estas barreiras são ilegais ou existem, pelo menos, disposições que incentivam a sua eliminação. Neste caso, um bom meio de capacitação é o conhecimento de tais *direitos legalmente estabelecidos* e das formas ou procedimentos para accionar a intervenção das autoridades competentes.

Por último, os pioneiros que se movem com confiança em público, apesar das barreiras, podem ver-se involuntariamente transformados em figuras públicas. As suas iniciativas atraem o interesse público, como símbolos vivos dos defeitos da sociedade. Como já foi referido, nem todas as pessoas gostam de se ver repentinamente projectadas para uma actuação deste tipo e algumas podem não resistir à tentação de sair de cena.

Contudo, os formadores podem contribuir para transformar este problema num desafio, insistindo em que só a presença activa de pessoas com deficiência na sociedade pode formar a cultura social. Muitos formandos estão dispostos a aceitar o desafio – a avançar, não só no seu próprio interesse, mas também para moldar a atitude pública e preparar um futuro melhor para si e para outras pessoas com deficiência.

Barreiras organizacionais à utilização de serviços da comunidade

Podem existir outras barreiras na comunidade que não estão relacionadas com a arquitectura, mas com a organização dos serviços públicos. Não nos referimos às peças em falta no puzzle das disposições sobre acessibilidade, como a clássica “casa de banho acessível, cuja chave ninguém encontra”, uma situação que, em termos gerais, pode ser considerada uma barreira arquitectónica. Referimo-nos sim a *pessoas e procedimentos*.

Qualquer serviço, como um sistema de prestação de TA ou um serviço social municipal que presta assistência pessoal, terá pouca utilidade se não for facilmente acessível aos que dele necessitam⁴⁸.

A **complexidade** pode constituir uma barreira inicial, quando as pessoas têm dificuldade em perceber onde e a quem se dirigir ou têm de bater a muitas portas e apenas recebem respostas crípticas, em linguagem burocrática. Uma segunda barreira pode ser representada pelos **custos**, incluindo não só os encargos reais por cada conjunto de serviços, mas também quaisquer custos humanos (tempo gasto, esforço despendido em viagens, etc.) e materiais (transporte para aceder ao centro de assistência, etc.) suportados pelo utilizador.

Podem existir barreiras de **coordenação** entre as várias etapas de um esquema de prestação de serviços, entre os diversos profissionais que intervêm no processo ou entre serviços interligados (ex. prestação de serviços de TA e assistência pessoal; requisitos técnicos impostos às TA, que são obsoletos em relação aos padrões de mercado correntes; regulamentos sobre a assistência pessoal que estão em conflito com a legislação laboral, etc.). Verificam-se frequentemente barreiras de **continuidade** em serviços cuja organização está mais ajustada às necessidades do pessoal do que às do utilizador; os utilizadores podem constatar que o serviço se encontra indisponível no preciso momento em que dele precisavam.

Por último mas não menos importante, convém ter presente que os serviços são realizados por pessoas (funcionários, profissionais de saúde/assistentes sociais, etc.) cuja atitude em relação aos utilizadores pode variar, afectando assim em grande medida a qualidade dos primeiros. Na óptica do utilizador, as barreiras de **atitude** são frequentemente uma das principais causas de ineficácia dos serviços. Deste modo, tendem a adoptar a atitude de “fazer barulho” para obter o que lhes é devido mas, por outro lado, talvez se sentam intimidados, pelo facto de o poder estar precisamente nas mãos das pessoas que representam a barreira.

A Formação dos utilizadores para obterem o máximo dos serviços e o desenvolvimento de capacidades para vencer essas barreiras representam um importante objectivo para os formadores.

⁴⁸ HEART. *Improving service delivery systems for assistive technology - a European strategy*, Brussels: European Commission, 1995.

Meio em que se vive

O meio em que a pessoa normalmente vive proporciona oportunidades, mas ao mesmo tempo coloca limitações àquilo que o utilizador pode fazer em termos de TA. Em princípio, os utilizadores que habitam na sua ***própria casa*** podem fazer o que querem, dado que são proprietários do espaço onde o equipamento será usado ou instalado. A situação é diferente no caso de uma ***habitação alugada***, em que todas as instalações ou adaptações devem, em regra, ser feitas por forma a poderem ser retiradas quando o ocupante sai.

Um exemplo de uma situação em que as decisões do utilizador estão fortemente condicionadas aos outros é a ***instituição***, onde, em princípio, o mesmo apenas pode usar à sua discricção equipamento portátil ou móvel e desde que este não incomode os outros residentes ou o pessoal. Outros tipos de ambiente correntemente utilizados na Europa pelas pessoas com deficiências que desejam viver de forma independente são os andares para ***pequenos grupos***, onde vários utilizadores vivem em conjunto ou o ***alojamento apoiado***, em que os utilizadores vivem sozinhos ou com as suas famílias mas podem contar com um serviço de assistência permanente para as necessidades básicas. Dado que estes alojamentos são concebidos para pessoas com deficiência, seria normal supor que estivessem preparados para uma vasta utilização de TA; contudo, isto nem sempre acontece.

Um questão que os formadores devem ter presente e transmitir aos formandos é” O que é que o ambiente em que vivo me permite (ou me obriga) a fazer?”.

5.2.2. Factores de apoio social

A comunidade local dispõe, frequentemente, de instalações, serviços e meios para ajudar os indivíduos a fazerem uma escolha informada, responsável e eficaz, em termos de TA. No entanto, este apoio social por vezes, não existe. Consoante a situação, os formadores poderão ter de ensinar os formandos a aproveitar o melhor possível os apoios existentes ou inclusivamente a agir na falta dos mesmos.

| Factor | Palavras chave |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Serviços de informação | Bases de dados catálogos guias publicações exposições |
| Serviços de aconselhamento | Serviços de consultoria sobre meios técnicos centros de recursos para deficientes aconselhamento de pares |
| Serviços de representação/gestão | Assistência prática na implementação de iniciativas individuais |
| Serviços de saúde/reabilitação | Serviços de profissionais de saúde/reabilitação qualificados na comunidade local |
| Sistema de prestação de serviços de TA | Legislação procedimentos lista fixa dos dispositivos que podem ser prescritos influência do utilizador na decisão recurso |
| Financiamento público | Financiamento integral financiamento substancial financiamento reduzido ausência de financiamento |

Serviços de informação

Se o conhecimento abre o caminho para a compreensão das TA, a informação permite aos utilizadores acompanharem os desenvolvimentos do mercado e usarem, portanto, os seus conhecimentos também no futuro. Uma vez que capacitação significa não só ter o “peixe”, mas também a “cana de pesca”, um aspecto fundamental da formação em TA consiste em habilitar as pessoas a, por si próprias, encontrarem informação ou utilizarem os recursos informativos existentes.

Isso implica um conhecimento completo das fontes de informação facilmente acessíveis ao utilizador. Existem **Bases de dados de TA** numa série de países, incluindo a Bélgica⁴⁹, França⁵⁰, Alemanha⁵¹, Grã Bretanha⁵² e Itália⁵³. Nem todas foram essencialmente concebidas para os utilizadores finais, mas uma pessoa com formação básica em TA não terá grande dificuldade em compreender a informação nelas contida. O programa Handynet da Comissão Europeia (parte do projecto DG5/Helios - 1988/96) é a maior iniciativa europeia dedicada, até à data, a informação sobre TA. A base de dados Handynet, produzida em CD-ROM até 1997, mas deixou de estar disponível; no entanto, os padrões de classificação e descrição que gerou foram desde então adoptados pela maioria das bases de dados do sector, o que torna bastante mais fácil a interpretação de dados, ao passar de uma base para outra.

Os **catálogos** são o método comercial mais corrente de informação sobre os produtos. Os catálogos impressos continuam a ser o meio mais familiar e atractivo de acesso a informação, sendo, com efeito, o único meio acessível a pessoas que não usam um computador.

Os centros de investigação, serviços de informação e até algumas empresas produzem excelentes **guias**, que oferecem uma perspectiva geral sobre tópicos relacionados com as TA (ex. escolha de uma cadeira de rodas, obtenção de financiamento do Sistema de Prestação de Serviços, etc.). Em alguns países, existe também uma série de **publicações** fiáveis, bem concebidas e de fácil compreensão pelos utilizadores. Infelizmente, tais recursos não estão disponíveis em todos os países e nem toda a gente consegue ler inglês ou francês, as línguas em que é produzida a maioria das publicações neste domínio.

Parte da informação acima referida pode ser encontrada na **Internet**, sob a forma de web sites sobre deficiência, bases de dados online, acessíveis a partir de WWW, ou catálogos e guias on-line. Existe agora uma tendência internacional, popularmente designada *Worldwide AT Information Network*, que pretende ligar os vários sistemas de informação existentes na *World Wide*

⁴⁹ VLIBASE CD-ROM. Leuven, Copyright VLICHT Katolieke Universiteit Leuven.

⁵⁰ HANDYBASE. Paris, Copyright CNLH. [Http://www.handybase.fr](http://www.handybase.fr)

⁵¹ REHADAT CD-ROM. Cologne, Copyright Institut der Deutschen Wirtschaft. [Http://www.rehadat.de](http://www.rehadat.de)

⁵² DLFBASE. [Http://www.dlf.org.uk](http://www.dlf.org.uk)

⁵³ SIVA CD-ROM. Milan, Copyright Fondazione Don Carlo Gnocchi. [Http://www.siva.it](http://www.siva.it)

Web. Esta iniciativa, que está ainda a ensaiar os primeiros passos, deverá evoluir rapidamente em direcções que de momento são difíceis de prever.

Por último, as *exposições* comerciais, realizadas regulamente em cada país, desempenham um papel importante na divulgação da informação sobre TA.

Serviços de aconselhamento

Os serviços de orientação e aconselhamento oferecem uma valiosa oportunidade para as pessoas com deficiências, podendo facultar conhecimentos e experiência específicos, na tomada de decisões sobre TA ou simplesmente prestar esclarecimentos, em caso de necessidade.

Os formadores devem estar conscientes de que é praticamente impossível dotar os formandos de capacidades para resolver *todos* os seus problemas de TA, apenas através de um programa educativo. As necessidades evoluem com o tempo, os horizontes mudam, a tecnologia desenvolve-se e a situação clínica ou o estado de saúde podem sofrer alterações, pelo que o indivíduo tem de fazer novas escolhas e tomar novas decisões todos os dias. Deste modo, ao concluir um processo educacional, é importante ajudar o formando a identificar serviços, locais e pessoas a quem se dirigir, sempre que precise de orientação.

Algumas regiões da Europa estão bem dotadas destes serviços, enquanto que em outras se regista uma carência quase total dos mesmos ou, quando estes existem, são pouco qualificados. Caso não existam serviços adequados na comunidade em que vive o utilizador, este pode ser ajudado a contactar com serviços de qualidade situados em outro local. A distância pode ser um problema, mas ter alguma coisa longe é muito melhor do que não ter nada perto: saber que existe alguém pronto a ajudar do outro lado do fio faz uma grande diferença.

Em certos países, são frequentes os *serviços de aconselhamento sobre ajudas técnicas*, que prestam informação, orientação e aconselhamento a utilizadores finais individuais, familiares, profissionais de reabilitação e técnicos que cuidam de pessoas com deficiências. Estes serviços estão por vezes, situados nos departamentos de reabilitação de hospitais ou serviços da comunidade ou constituem centros independentes, criados por organismos públicos, empresas de seguros ou associações de utilizadores. A cobertura e nível de competência que proporcionam são muito variáveis, dependendo da dimensão e qualificação do pessoal, dos recursos informativos utilizados (bases de dados, catálogos, etc.) e da possibilidade de observação e experimentação dos meios técnicos em exposição permanente. Em alguns centros, o pessoal é exclusivamente constituído por técnicos de informação com formação básica em TA. Outros possuem uma equipa interdisciplinar de profissionais clínicos e técnicos, capazes de efectuarem uma avaliação completa (incluindo muitas vezes inspecções domiciliárias) e fazerem, portanto, recomendações detalhadas sobre programas individuais de TA. Outros centros ainda, desempenham um papel de “porteiros” na prestação de serviços de TA, na medida em que são

responsáveis por prescrever programas individuais de TA, instalar e adaptar dispositivos, formar os utilizadores e assegurar a manutenção.

Os *centros de recursos sobre deficiência* representam outro valioso serviço, em que é oferecido às pessoas com deficiências um amplo espectro de informações, cobrindo TA, legislação, benefícios, serviços existentes na comunidade, turismo acessível, eventos e iniciativas, literatura, etc. Devido à sua abrangência, estes centros proporcionam, obviamente, uma assistência menos especializada do que os serviços de meios técnicos de apoio; constituem porém pontos de orientação iniciais extremamente úteis..

Outro serviço eventualmente disponível é o *aconselhamento por pares*, informal ou formalmente estruturado, a nível de grupo (ex. grupos de auto-ajuda ou de auto-ajuda mútua) e individual (utilizadores com experiência em TA disponíveis para discutir possíveis formas de resolução de problemas com principiantes). O *aconselhamento por pares* não deve ser considerado uma alternativa ao *aconselhamento profissional*, visto os seus objectivos serem muito diferentes.

Os formadores devem compreender o valor das duas formas de aconselhamento e tentar ensinar os formandos a tirarem o máximo partido de ambas e a colaborar com eles, na medida do possível.

Serviços de representação/gestão

Estes serviços visam ajudar os utilizadores a executar os procedimentos envolvidos na resolução de um problema. Este apoio pode passar pela defesa dos direitos dos utilizadores junto dos organismos competentes ou pela sua representação em assuntos complexos, procedimentos administrativos, operações de expedição e manuseamento, adversários agressivos, etc. com vista a uma implementação total da iniciativa do indivíduo. Com efeito, os serviços de *representação e gestão* contribuem para superar as barreiras organizacionais existentes na sociedade, que representam uma grave ameaça às capacidades dos utilizadores.

Tais serviços são, por vezes, oferecidos por empresas numa base comercial, em que o utilizador paga uma subscrição periódica ou honorários individualizados. No entanto, são mais frequentemente assegurados por associações de utilizadores sem fins lucrativos, empenhadas na capacitação de pessoas com deficiências (em termos políticos e sociais).

Os formadores devem estar a par dos serviços de representação existentes e incentivar os formandos a entrar em contacto com os mesmos.

Serviços de saúde/reabilitação

Os profissionais dos serviços de saúde e de assistência social têm adquirido recentemente uma maior compreensão do papel das TA, apesar de em muitos países, esta matéria quase não constar da sua formação académica.

O conhecimento profundo das TA deve ser uma componente essencial de uma boa equipa de reabilitação: constitui uma condição prévia de compatibilidade entre estas técnicas e a tomada de decisões terapêuticas, o estilo de vida e prioridades do indivíduo e os recursos económicos. Muitos serviços de reabilitação possuem protocolos que privilegiam as TA, terapeutas ocupacionais com sólida experiência em TA, técnicos especializados como protésicos ou engenheiros de reabilitação, serviços de informação sobre ajudas técnicas, programas educacionais para utilizadores finais, serviços de aconselhamento por pares, etc.

Em contrapartida, a actividade de muitos outros centros incide em aspectos puramente médicos, sendo a intervenção das TA considerada como algo exterior à responsabilidade da equipa. Neste caso, o utilizador final pode receber apenas uma receita, sendo forçado a recorrer a um fornecedor comercial de TA que trate, de facto, do seu problema. Não é raro encontrar utilizadores cujos problemas não recebem a devida atenção, simplesmente porque a competência do *prescritor*, em termos de TA, era inadequada.

Em princípio, a maioria das pessoas com deficiência não necessita de serviços de reabilitação, a menos que o seu estado clínico especificamente o exija. No entanto, pode ser necessário manter o contacto com equipas de reabilitação, nos países em que o acesso às TA financiadas pelo Estado se processa através de prescrições médicas. Os formadores devem ajudar o formando a avaliar a competência dos profissionais em termos de TA e a escolher, sempre que possível, os serviços de nível mais elevado. A melhor arma contra a ignorância dos outros é o conhecimento e a informação; os utilizadores informados, exigentes, seguros e responsáveis podem enfrentar os serviços públicos e exigir respostas adequadas, contribuindo assim para a melhoria, a longo prazo, desses serviços.

Sistema de prestação de serviços de TA

Os utilizadores finais têm muito interesse em receber informações sobre os sistemas a que têm *acesso*. Em cursos frequentados por pessoas de vários países com diferentes Sistema de Prestação de Serviços (SPS), poucos formandos se mostram particularmente interessados em outros sistemas: preferem concentrar-se no SPS que vão utilizar, como “um automóvel que vale a pena apreender a conduzir na perfeição”. É por este motivo que a formação sobre SPS deve ser adaptada aos contextos em que os formandos vivem.

O SPS assenta na *legislação* e o formando deve estar a par – se não dos detalhes – pelo menos da filosofia, abordagem e futura evolução. Numa altura

em que a legislação social é alvo de uma reforma de fundo, é importante para os utilizadores finais saberem o que muda e porquê. Devem ser informados dos principais meios para acompanharem essa mudança, ou seja, os mass media e fontes de informação específicas, como bases de dados legislativas on line, especializadas sobre o tema da deficiência

Se a legislação indica *o que* é possível fazer, os **procedimentos** indicam como fazer. Os procedimentos encontram-se descritos em documentos oficiais, mas para muitas pessoas a linguagem burocrática usada é incompreensível. É mais importante adquirir experiência prática através de exemplos e estudos de casos que:

- descrevem situações de resolução de problemas;
- demonstram que os fracassos, por vezes, não se devem aos procedimentos em si, mas aos responsáveis pela sua implementação;
- desafiam os formandos a superar os obstáculos.

Um outro assunto importante a abordar é a **lista fixa dos dispositivos que podem ser prescritos**, caso o SPS integre alguma, de modo a poder prever a probabilidade de êxito de um eventual pedido.

Por último, é importante conhecer o nível de **influência do utilizador** permitido por tais procedimentos e como utilizar esse direito, incluindo os meios de **recurso** (se possível) contra decisões de profissionais que o utilizador final considere erradas.

Financiamento público

A riqueza nem sempre traz felicidade, mas a falta de dinheiro também não. A disponibilidade de financiamento público das TA faz toda a diferença para as pessoas que não possuem uma bolsa recheada.

Deste modo, as considerações económicas assumem uma importância crescente, à medida que o sistema se afasta de um **financiamento total ou substancial** para cenários em que o mesmo é **reduzido** ou até **inexistente**. Nos contextos mais favoráveis, a atenção deve centrar-se sobretudo nos procedimentos de SPS, que podem, por vezes, ser muito complexos e exigir o apoio de um serviço de representação, mas que finalmente asseguram a implementação da tecnologia pretendida. Nos contextos menos favoráveis, há que privilegiar as melhores maneiras de avaliar a relação custo-benefício de um dispositivo e estabelecer quais os dispositivos que são uma **prioridade absoluta** e os que são **úteis mas não necessários**.

Em qualquer dos casos, a questão do custo-benefício deve ser devidamente considerada na formação sobre TA. Com um **financiamento total ou substancial**, presume-se que os serviços profissionais estão aptos a avaliarem a relação custo-benefício do dispositivo a ser financiado. Contudo, a apreciação do utilizador pode, por vezes, colidir com a opinião profissional. Quanto mais o utilizador reflectir em termos de custos-benefícios, mais forte será a sua

posição negocial com os profissionais. Nos casos em que a disponibilidade de financiamento é *reduzida* ou *nula*, o utilizador suporta as consequências económicas directas da sua escolha, pelo que, mais uma vez, a análise custos/benefício assume uma relevância primordial. A análise de custos não deve limitar-se aos custos de aquisição/investimento do dispositivo de TA, mas incluir também os custos relacionados com a manutenção, serviços associados e assistência pessoal requerida⁵⁴. Como base de comparação, os formadores devem apresentar o *custo de não possuir a ajuda técnica*.

5.2.3. Factores de mercado

A existência de um mercado de TA operacional é, em certa medida, uma condição essencial da liberdade de escolha. Os formadores devem conhecer o funcionamento desse mercado, por forma a orientarem os formandos na negociação de condições favoráveis com os fornecedores de TA. Tal como se ilustra abaixo, existem cinco factores de mercado que influenciam o acesso dos utilizadores finais às TA.

| Factor | Palavras chave |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Custo de compra | Insignificante acessível inacessível |
| Custo de manutenção | Insignificante acessível inacessível |
| Gama de produtos disponíveis | Limitada vs. extensa |
| Factores de concepção dos produtos | segurança normalização/certificação ergonomia robustez performance compatibilidade adaptabilidade estética |
| Qualidade dos serviços de fornecimento | Teste pré-aquisição venda serviço pós-venda formação manutenção reciclagem aluguer |

Custo de compra

Uma vez que as TA abrangem uma vasta panóplia de produtos e serviços, com custos muito variáveis, é impossível abordar este tema em termos gerais. Alguns produtos são acessíveis a todos gratuitamente (ex. software de domínio grátis) ao passo que outros custam muitos milhares de Euros /ex. uma cadeira de rodas electrónica sofisticada ou um comando de computador activado pelo olhar). Visto não fazer sentido definir custos em termos absolutos, os mesmos devem ser encarado na perspectiva do utilizador final. O custo do dispositivo pode não corresponder ao preço de compra real, mas apenas ao montante que o utilizador tem de desembolsar. Por exemplo, o utilizador pode considerar um dispendioso dispositivo inteiramente pago pelo estado como custando zero.

Deste modo, a questão do custo deve ser abordada em termos da situação do indivíduo, que depende do tipo de tecnologia envolvida, dos recursos do utilizador potencial, da situação do mercado e das modalidades de SPS existentes no país ou região em causa. No âmbito de um programa educacional, o tópico dos custos deve ser tratado em termos de definição de estratégias de

⁵⁴ Persson J, Brodin H. *Prototype tool for assistive technology cost and utility evaluation*. Deliverable 2 TIDE/CERTAIN Project. Brussels, European Commission 1995.

financiamento e exercício de influência a nível do mercado, em vez de infrutíferas discussões sobre o elevado custo das TA.

Assim, é mais correcto falar – e encorajar os formandos a falar– em termos relativos, como *insignificante / acessível / inacessível*, do que em termos absolutos, como *custo reduzido / médio / elevado*. Uma pessoa muito rica pode encarar o preço de um dispositivo dispendioso como um *custo insignificante*, mesmo que tenha de o suportar integralmente. Por outro lado, mesmo que 90% do custo desse dispositivo sejam financiados pelo Serviço Nacional de Saúde, o remanescente pode ainda representar um custo inacessível para uma pessoas de fracos recursos.

Por último, os utilizadores devem ser ajudados a avaliar o preço real de compra, que pode diferir dos números indicados nos tarifários dos fornecedores. O termo *custo real* refere-se ao dispositivo instalado e pronto a servir a autonomia da pessoa, o que pode incluir custos de avaliação, despesas de expedição e manuseamento, instalação, montagem, personalização e, por último mas não menos importante, o custo da formação necessária para a sua utilização correcta. Por outras palavras, *custo real* é o *custo da resolução do problema*.

Custo de manutenção

O custo de manutenção é frequentemente subestimado. Assim, se os formadores decidirem abordar a questão dos custos, deverão ter presente que, na óptica dos utilizadores, este aspecto é muito importante.

Um dispositivo ou um conjunto de dispositivos de apoio para um determinado objectivo serve o utilizador por um certo período, durante o qual são necessários recursos para manutenção. Alguns SPS cobrem a manutenção, mas é mais frequente que o utilizador tenha de a assegurar, mesmo no caso de o dispositivo ter sido adquirido com dinheiros públicos. As considerações atrás referidas são igualmente aplicáveis aos custos de manutenção, pelo que, mais uma vez, é incorrecto falar de custos reduzidos/médios/elevados; as categorias *insignificante/acessível/ inacessível* têm mais significado.

A *manutenção* é um *custo corrente* que inclui aspectos *relacionados com a tecnologia* e aspectos *relacionados com a assistência humana*. A limpeza, electricidade, reparações, peças sobressalentes, etc. são custos *relacionados com a tecnologia*, que são despendidos continuamente ou a intervalos regulares, a fim de assegurar o funcionamento correcto da TA durante toda a sua vida útil. Alguns dispositivos podem também envolver *serviços associados*; por exemplo, o transporte de uma cadeira de rodas volumosa numa viagem de longo curso pode implicar o aluguer de um serviço de transportes especial. Os custos *relacionados com a assistência* referem-se à natureza e volume de recursos humanos necessários para o correcto funcionamento da

solução de TA⁵⁵. Por exemplo, uma cadeira de empurrar apenas faz sentido se empurrada por um assistente pessoal. É frequentemente difícil calcular tais custos em termos monetários, dado que incluem essencialmente *horas-homem*, que podem ser pagas ou não, consoante se utilize um assistente formal ou informal. Em qualquer dos casos, as horas-homem são um recurso bastante utilizado, pelo que há um custo a considerar.

Gama de produtos disponíveis

As escolhas de TA são necessariamente limitadas pela gama dos produtos e serviços disponíveis no mercado.

No entanto, há que fazer uma distinção entre a *gama teórica do mercado*, i.e. a gama completa de produtos disponível numa determinada parte do mundo, num determinado período, a *gama real*, que inclui produtos efectivamente acessíveis a uma dada pessoa que vive num dado local e a *gama aparente*, i.e. o que o utilizador *pensa* que está disponível.

A extensão da gama de mercado *aparente* não depende apenas da rede de distribuidores de TA existente no território, mas em larga medida da capacidade da própria pessoa de examinar as várias possibilidades e contactar um fornecedor. Para os que sempre viveram no mesmo sítio e têm pouca experiência do mundo exterior, a gama de mercado pode limitar-se aos três ou quatro distribuidores da sua cidade, cujas decisões sobre os dispositivos a encomendar ou a expor são orientadas por considerações comerciais. Consequentemente, estes utilizadores dependem fortemente das propostas dos vendedores e podem ficar muito desfavorecidos se viverem numa área mal servida. Em contrapartida, uma pessoa viajada, que visita exposições, fala uma língua estrangeira, é afirmativa com os vendedores e pede para ser regularmente informada, pode obter uma imagem mais realista do mercado das TA; terá provavelmente condições para avaliar a qualidade dos produtos e dos fornecedores e analisar uma gama mais alargada de ofertas, sempre que tiver de tomar uma decisão.

Os serviços de aconselhamento contribuem de forma decisiva para que os utilizadores adquiram uma perspectiva mais alargada do *mercado aparente* e o adaptem ao *mercado real*. Uma vez que o objectivo dos distribuidores consiste em vender a sua mercadoria, não é provável que prestem o tipo de informação imparcial esperada de um centro de aconselhamento sobre meios técnicos de apoio. Deste modo, o problema pode ser, em certa medida, ultrapassado incentivando os utilizadores de TA a procurarem uma opinião independente antes de decidirem.

Paralelamente, o âmago do problema consiste em formar utilizadores para se tornarem consumidores responsáveis, informados e conhecedores do *mercado*

⁵⁵ Andrich R, Ferrario M. *Cost outcome analysis for assistive technology: case studies*. Del.3 TIDE/CERTAIN Project. Brussels: European Commission, 1996

real. Passando do indivíduo para o grupo, uma outra dimensão do problema consiste em promover iniciativas dos consumidores, de modo a conseguir uma melhoria na gama real do mercado. Estas considerações colocam desafios interessantes aos formadores.

Factores de concepção dos produtos

A eficácia e utilidade das TA dependem não só de uma escolha apropriada do programa individual das mesmas, mas também da qualidade técnica dos próprios produtos.

Os dispositivos que se avariam com frequência, que exigem um esforço excessivo do utilizador ou que são incompatíveis com o meio ou com outros dispositivos podem gerar mais problemas do que aqueles que resolvem. Mais ainda, podem não permitir que o utilizador atinja os objectivos esperados, causando frustração e perda de autonomia.

Assim, é importante compreender o nível de qualidade que pode ser esperado e requerido dos produtos. Na sua aceção popular, a *qualidade* não é entendida em termos absolutos, mas em relação ao contexto específico de utilização; mais do que a *qualidade do dispositivo*, é a *qualidade da solução* que interessa o utilizador. No entanto, as características de concepção do produto são muitas vezes indispensáveis a uma solução de qualidade, em particular num ambiente difícil (basta pensar numa cadeira de rodas electrónica para um pessoa que viva num local com declives acentuados).

Existem muitos parâmetros que afectam a qualidade técnica do dispositivo. Os formadores esforçam-se por ajudar os utilizadores finais a efectuarem a sua própria avaliação da qualidade do produto e a entender o significado das etiquetas de ***certificação*** apostas nos produtos. Isto não significa que os utilizadores necessitem de saber os complexos pormenores técnicos ligados à ***normalização***; o que é de facto importante é saber que quando um “dispositivo médico”, como uma cadeira de rodas, apresenta a etiqueta EC, isso garante que se encontram preenchidos alguns requisitos de ***segurança***, pelo que o fabricante é responsável por qualquer dano corporal ou material sofrido pelo utilizador, devido a falha técnica.⁵⁶

Outros aspectos que devem ser considerados incluem: ***ergonomia***, i.e. a adaptação do produto às características e capacidades do utilizador; ***robustez*** e ***performance***; ***compatibilidade***, i.e. adequação a condicionantes do meio e a combinação com outros dispositivos de apoio; e ***capacidade de actualização***, i.e. a possibilidade de modificar, aumentar ou melhorar o dispositivo, em resposta à alteração das necessidades do utilizador (pensemos num sistema de assento para crianças) ou a progressos tecnológicos)⁵⁷.

⁵⁶ HEART. Line A. *New and more efficient standardisation for users with disabilities*. Brussels: European Commission, 1994.

⁵⁷ Batavia A, Hammer G: *Towards the development of consumer-based criteria for the evaluation of assistive devices*. Journal of Rehabilitation Research & Development, vol.27/4, pp.425-436

Actualmente, todos estes aspectos tendem a ser encarados como parte de uma boa concepção dos produtos. Além disso, foi recentemente introduzido o conceito de **usabilidade** – e *engenharia da usabilidade* – para identificar o conjunto global de atributos que proporcionam ao produto uma forte aceitação dos consumidores, como eficácia, eficiência, segurança, comodidade, etc..

Um outro factor importante, embora seja ponderado em termos subjectivos, é a **estética**. Os formadores devem sensibilizar os utilizadores para este aspecto, visto que as tecnologias de apoio são frequentemente objectos que fazem parte integrante da imagem corporal ou do mobiliário de casa, devendo portanto reflectir o gosto e personalidade do seu utilizador.

Qualidade do fornecimento

A história não termina com a escolha de uma ajuda técnica: o utilizador deve estar preparado para enfrentar muitos outros problemas.

A escolha de um bom fornecedor pode, por vezes, ser mais difícil do que a escolha do próprio dispositivo. O mesmo dispositivo é frequentemente vendido por diferentes firmas, cujos preços e condições de assistência são muito variáveis e a afirmação de que “quanto mais próximo o fornecedor melhor a assistência” nem sempre é verdadeira. A capacidade de negociar condições favoráveis com um fornecedor é uma questão importante que justifica a devida consideração dos formadores. Implica estar a par do que são boas práticas de fornecimento dos produtos e dos problemas potenciais que podem ocorrer, em qualquer fase da cadeia de fornecimento/assistência.

Oferecer um **teste pré-compra** constitui um indicador seguro de qualidade; o potencial comprador pode evitar muitas armadilhas testando o dispositivo antes de o comprar. Este serviço nem sempre está disponível, especialmente quando o vendedor é uma pequena empresa que, por exemplo, importou um equipamento dispendioso. No entanto, é sempre possível avaliar a vontade que a empresa tem de *servir o cliente* e não apenas de *vender artigos*, com base na impressão inicial.

As condições de **venda** podem conter algumas surpresas, como sobretaxas referentes a acessórios “obrigatórios”, acondicionamento e entrega, que o cliente pode facilmente evitar se tiver aprendido a identificar previamente todas as componentes do custo. Nesta fase, o utilizador deverá negociar eventuais sistemas de pagamento alternativos (ex. leasing) e condições de **serviço pós-venda**, como a garantia. O utilizador deverá ainda ser inteirado de quaisquer necessidades de **formação**, de quem irá assegurar essa formação e se a mesma envolve custos adicionais. Devem procurar obter-se do fornecedor informações claras sobre a **manutenção** prevista, o que fazer em caso de reparações, se existem contratos de manutenção e qual o seu custo. Por último, vale a pena saber o procedimento a seguir se o dispositivo se tornar obsoleto antes de atingir o fim da sua vida útil, ou seja, se pode ser **reciclado** para reutilização por outros. Poderá também justificar-se explorar a possibilidade de

aluguer quando a TA se destina a utilização temporária, sobretudo tratando-se de equipamento dispendioso.

5.2.4. Factores sociais

O círculo primário que envolve o utilizador (família, amigos e outros com um papel relevante) influencia, sem dúvida, a concepção e implementação do programa individual de TA⁵⁸. Nesta óptica, devem considerar-se quatro factores.

| Factor | Palavras chave |
|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Expectativas da família/círculo primário | Entusiasmo vs. resistência à mudança incentivar vs. restringir a independência |
| Expectativas dos profissionais | Consistência das TA vs. inconsistência com o programa de reabilitação do indivíduo |
| Expectativas do círculo exterior | Papel do indivíduo na comunidade |
| Modelação | Presença considerada como modelo entre iguais |

Expectativas da família/círculo primário

Os programas de TA têm impacto não só no indivíduo mas também em todo o *sistema* de relações primárias.

No âmbito deste sistema, as funções e peso dos vários membros, em termos de problemas de deficiência e TA, divergem de caso para caso, podendo mesmo variar ao longo do tempo. Há casos em que o indivíduo portador de deficiência não necessita de ter em conta a opinião de terceiros, casos em que decide partilhar a vida com outros, casos em que está envolvido um grupo de maiores dimensões e casos ainda em que os utilizadores finais de TA são os assistentes. Por sua vez, pode haver casos em que a tecnologia é bem aceite pelo indivíduo mas não pelo seu círculo primário, casos em que a tecnologia está orientada mais para apoio da família do que para o indivíduo com deficiência e casos em que a tecnologia oferece simultaneamente apoio directo ao indivíduo e apoio indirecto, através do círculo primário.

Alguns aspectos do projecto de vida do indivíduo dificilmente são dissociáveis do projecto de vida da família. Da relação com o cônjuge, podem derivar várias expectativas; por sua vez, este pode ter outras necessidades e aspirações que passam a ser partilhadas pelo parceiro. A introdução de TA na família pode exigir alterações pessoais entre os seus membros. Pode também exigir transformações na organização da assistência pessoal e, por conseguinte, uma alteração nas atitudes e hábitos dos assistentes pessoais. O êxito da mesma

⁵⁸ Lorentsen O, Hem G K: *Critical factors and general outcomes of assistive technology*. Deliverable 1 TIDE/CERTAIN study. Brussels: European Commission, 1995

tecnologia prestada à mesma pessoa pode variar em função do círculo primário em que esta se insere⁵⁹.

Em todos estes casos, os membros do círculo primário podem influenciar a escolha e utilização das TA. Podem apoiar ou resistir às mudanças de estilo de vida resultantes da introdução das mesmas; podem representar incentivos ou desmotivações, em termos de independência e liberdade de escolha. Não se trata de ter bons ou maus companheiros na vida, mas sim de reconhecer que nem todas as pessoas consideram a mudança de hábitos e de modo de vida uma coisa agradável.

Os formadores devem ajudar os utilizadores das TA a preparar-se para conflitos potenciais. Simultaneamente, devem ensinar o círculo primário a respeitar as opiniões dos outros, ser afirmativos na prossecução de objectivos essenciais, promover a mudança de atitudes e a aguardar pacientemente os resultados.

Expectativas dos profissionais

Nem sempre as expectativas dos profissionais de reabilitação e dos fornecedores de TA correspondem às do indivíduo. O que os primeiros consideram como “o melhor para si” é geralmente encarado por um utilizador informado de TA como uma opinião respeitada, uma sugestão abalizada a ponderar, mas não a única opção.

Os bons profissionais de reabilitação estão conscientes de que devem desempenhar uma função de educadores e ajudar o utilizador a descobrir novos horizontes ou perspectivas na vida, que geralmente são inesperados, quando uma pessoa está mergulhada em problemas físicos e psicológicos. No entanto, devem também estar conscientes de que cada indivíduo tem as suas próprias prioridades na vida, pelo que as “regras de ouro” na prática da reabilitação devem ser encaradas não como uma verdade absoluta, mas como orientações, que necessitam de ser ajustadas às prioridades reais do indivíduo.

Podem portanto existir lacunas entre as perspectivas do profissional e as do utilizador, o qual deve ser alertado para esta eventual discrepância. Os utilizadores devem tirar partido das potencialidades oferecidas por esta lacuna, em termos de interpelação, reflexão sobre questões não exploradas e criação de um diálogo e de uma parceria com os profissionais.

Os profissionais estão sensibilizados para aspectos, como prevenção de complicações médicas, reabilitação funcional, objectivos educacionais ou vocacionais, etc., sendo a sua abordagem às TA norteada em termos da sua *eficácia* na consecução destes objectivos. O utilizador pode privilegiar outros

⁵⁹ Andrich R, Ferrario M, Wessels R, DeWitte L., Persson J, Oberg B., Oortwijn W, VanBeekum T, Lorentsen O. *Assessing outcomes of Assistive Technology products and services: the EATS instrument*. Deliverable 3.2/2, Telematics EATS project. Brussels: European Commission, 1998.

aspectos, que o profissional consideraria menos importantes, mas que têm maior *utilidade* para o primeiro. Deste modo, o utilizador pode oferecer resistência ao tratamento de reabilitação concebido pelo médico. Não são raras as situações em que os programas de TA geram conflitos entre o utilizador e os profissionais ou mesmo cisões no seio da comunidade profissional. Esta última situação pode dever-se a diferenças nos antecedentes profissionais, aos diferentes organismos envolvidos, a falta de coordenação ou mesmo a falta de conhecimentos.

A fim de estar preparado para tal situação, é importante que o utilizador tenha uma atitude positiva em relação aos profissionais e compreenda a dificuldade objectiva de identificar a “verdade”, em situações complexas em que coexistem diferentes verdades. Pela mesma ordem de ideias, nunca deve aceitar em absoluto que todos os profissionais conhecem a fundo as TA. Por outras palavras, os utilizadores devem ser incentivados a assumirem-se como protagonistas activos na sua reabilitação.

Expectativas do círculo exterior

Por último, mas não menos importante, convém referir que as TA são, em muitos casos, afectadas em certa medida pela comunidade local em que a pessoa vive.

A reintegração na comunidade pode envolver a reorganização de serviços, como transportes, adaptação ao meio em que a pessoa com deficiência vive (ex. logística, fluxo de trabalho, relações no local de trabalho) e modelação de atitudes sociais. Por exemplo, a eliminação de barreiras arquitectónicas para integrar uma pessoa com deficiência numa escola irá facilitar a integração de outras no futuro, tanto em termos práticos como culturais. Por outras palavras, a presença visível na comunidade de membros com deficiências determina uma mudança cultural. Em comunidades em que é vulgar ver pessoas com deficiências tomarem parte na vida social, em pé de igualdade, a reintegração pode ser mais fácil para aqueles que não são pioneiros natos.

O termo “expectativas” pode ser usado para definir as consequências práticas das atitudes sociais perante a deficiência. Numa comunidade integrada, as pessoas podem não achar nada de estranho em encontrar um invisual a andar sozinho pela rua com um dispositivo de apoio ou a tomar a iniciativa de pedir ajuda a um transeunte, que satisfaz esse pedido com a maior boa vontade. Nessas comunidades, gestos como oferecer o lugar no autocarro a uma pessoa mais velha ou ajudar um colega de trabalho deficiente a almoçar ou ir à casa de banho, tendem a ser apenas considerados como o comportamento civilizado que seria de esperar de uma pessoa “normal”, bem educada. Opostamente, muitas pessoas de outras comunidades não esperariam ver um utilizador de TA deslocar-se sozinho e sentir-se-iam embaraçadas e sem saber o que fazer, se interpeladas por essa pessoa. Podem pensar que a responsabilidade pela assistência compete apenas aos serviços profissionais e admiram a pequena

minoria de “santos” que se sentem à vontade com pessoas deficientes, “mesmo quando não são pagas para cuidar delas”.

É importante que os utilizadores sejam incentivados a compreender as expectativas da sociedade em relação a cada um deles, de modo a estarem preparados para as situações embaraçosas em que podem vir a encontrar-se. Tal como sucede com o círculo primário, também aqui o utilizador pode agir como formador da comunidade e promover alterações a nível das expectativas.

Modelação

Neste contexto, a modelação pode ser descrita como a auto-identificação de um utilizador de TA com um seu igual que, manifestamente, conseguiu resolver com êxito problemas considerados importantes. “Gosto da maneira como ela/ele enfrenta a situação – Gostaria de ser assim”, é um comentário típico feito por uma pessoa com deficiência que toma outro utilizado de TA por modelo.

Ver exemplos vivos do que o utilizador considera ser uma “situação melhor” representa um poderoso instrumento não só de motivação e interpelação, mas também de identificação de necessidades ocultas. Os formadores podem abordar a modelação sob três perspectivas diferentes: a presença entre o pessoal docente ou o grupo de formandos de pessoas com características de modelo; a presença na comunidade de outros utilizadores de TA que podem ser considerados como modelos (“Quando voltar para casa, vá ver como o não sei quantos organizou o apartamento”); e o potencial de cada formando se tornar (consciente ou inconscientemente) um modelo na sua comunidade.

6. Estudos de caso

*Este capítulo apresenta três estudos de caso de iniciativas educacionais para utilizadores finais levados a efeito durante o ano de 1998, em Itália, Bélgica e França. Muitos dos conceitos discutidos neste livro reflectem-se nestas experiências. O caso italiano (PRISMA) consiste num par de **cursos residenciais**, enquanto os casos Belga (ANLH) e Francês (GIHP) podem ser classificados respectivamente como um **seminário** e um **curso**.*

6.1. O caso PRISMA

6.1.1. Contexto

O Centro Studi Prisma foi fundado em Belluno (Itália) em 1984 como sendo uma associação interdisciplinar destinada a informação e investigação dos aspectos técnicos e sociais sobre o “viver independente” (independent living) e a integração social das pessoas com deficiência. É uma associação cultural, composta por pessoas de toda a Itália, que estão profissionalmente ou pessoalmente envolvidas na área da deficiência, sendo elas mesmas na sua maioria pessoas com deficiência.

Com uma abordagem baseada na interdisciplinaridade, o Centro Studi Prisma, tem como objectivos a promoção da cultura, da informação e conhecimento no que se relaciona com todos os aspectos da reabilitação, integração social e do “viver independente”. A ideia subjacente é que, o conhecimento é base fundamental para ajudar a ultrapassar barreiras sociais, culturais e técnicas que impedem a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade em que se encontram.

Tendo em conta que a experiência vivida diariamente pelas pessoas com deficiência, fazem com que estas sejam os principais protagonistas na sua integração social, o Centro Studi Prisma, tem desenvolvido cursos de formação todos os Verões, desde 1985: originariamente intitulados de “*Deficiência e vida diária: Educação direccionada para uma vida independente*”, são agora designados *cursos de primeiro nível (nível 1)*. Destinam-se a adultos de várias idades (incluindo pessoas idosas) com deficiência motora ou outras - com preferência na heterogeneidade. Os cursos destinam-se também aos assistentes pessoais, que participam na totalidade do mesmo programa (com a excepção das sessões de trabalho de grupo, nas quais eles participam separadamente dos participantes com deficiência). Até ao ano de 1998, o *curso do nível 1* foi participado por 274 pessoas com deficiência e 243 assistentes pessoais, de toda a parte da Itália e do estrangeiro.

Em 1988 o programa de formação foi alargado de modo a incluir *um curso de nível 2*, intitulado “*Deficiência e Sociedade. Promovendo uma vida independente*”, no qual os participantes são encorajados a actuar como

promotores da vida independente nas suas comunidades. Antes de serem admitidos neste curso os participantes deverão ter completado o *curso de nível 1*. Até ao ano de 1998, quatro edições foram levadas a cabo, participadas por 89 pessoas com deficiência e 75 assistentes pessoais.

Ambos os cursos são inteiramente organizados, dirigidos e efectuados por uma equipa de pessoas especializadas, elas próprias portadoras de deficiência. Vários professores sem deficiência foram convidados a fazer parte do grupo de formadores, estendendo-se assim a formação às suas áreas de especialização.

O conceito de autonomia é a ideia principal nestes cursos e as TA têm aqui um papel fundamental. Viver independente é visto como uma forma de abordar a vida e de lidar activamente com a deficiência, na base de que ninguém é completamente independente, todos, de uma forma ou de outra, dependemos uns dos outros. Os formandos são alertados para o valor da sua experiência pessoal, a serem capazes de a utilizar perante a resolução de problemas do dia a dia, e da possibilidade de fazerem uso desse seu conhecimento na ajuda e aconselhamento a outras pessoas com deficiência.

O programa do *curso de nível 1*, foca principalmente as componentes técnicas da formação em TA, no entanto são também abordados alguns assuntos das componentes humanas e socio-económicas. O *curso de nível 2*, foca exclusivamente temas das componentes humanas e sócio-económicas, abordando assuntos tais como combater preconceitos sociais no que se relaciona à deficiência e TA. De uma forma global, os cursos promovem uma formação abrangente das TA, ajudam a formatar as atitudes dos utilizadores para controlarem a sua própria vida.

6.1.2. Estrutura e Organização

Planeamento

Em 1998, o “Centro Studi Prisma” promoveu a 14ª edição do *curso nível 1*, em simultâneo com a 10ª edição do *curso nível 2*. No início do ano foi feito um anúncio preliminar, contendo informação sobre os objectivos gerais do curso, o local de realização), a duração e as datas. Estes aspectos tinham sido decididos, no Verão anterior na altura da conclusão do curso anterior.

Em Março, a equipa do “Centro Studi Prisma”, reuniu-se para planear a operacionalidade dos cursos e sua organização. Nessa reunião um determinado número de responsabilidades foram atribuídas: entrevistas incluindo um *coordenador do curso* (director), *pessoal docente* (quatro peritos), *cinco coordenadores de trabalhos de grupo*, um *gestor administrativo* e o *secretariado*. Foi elaborado um programa final, definidos assuntos de ordem prática, e a data limite para a fase de lançamento foi estabelecida.

O local escolhido foi uma estância de férias nas Montanhas de Dolomite, a 1,200 metros acima do mar. Este complexo é totalmente acessível a pessoas com deficiência, mas aberto ao público em geral. O local foi o mesmo anteriormente utilizado noutros cursos, dado que se provou ser muito

satisfatório, em termos de conforto geral, acessibilidade, alojamento e casas de banho acessíveis, para além de ser um local arejado e saudável. Os preços das acomodações foram negociados de modo a serem mais favoráveis, e o preço da inscrição individual de cada formando foi calculado de modo a cobrir alguns dos custos do curso.

Publicidade

Os cursos foram largamente publicitados por meio de panfletos (enviados para as moradas existentes na base de dados do Centro Prisma), por publicação de artigos em jornais especializados, propaganda na televisão local, e, no caso do *curso nível 2*, contactando todos aqueles que tinham participado em anteriores sessões de *cursos do nível 1*. Os panfletos foram também enviados para organizações de voluntariado, centros de informação sobre ajudas técnicas, centros de reabilitação, assim como distribuídos em congressos e exposições. A informação foi também divulgada conversas informais.

Seleção de formandos

Dado que os cursos foram elaborados com um determinado *alvo* e com *objectivos de aprendizagem* bem definidos, foi importante assegurar a participação de formandos apropriados.

O processo de selecção foi estabelecido e uma pessoa (internamente referida como “filtro”) foi contratada para a sua implementação. A pessoa “*filtro*” entrevistou os candidatos pelo telefone preenchendo um impresso confidencial, dividido em duas partes, uma de informação geral sobre o candidato e outra de arquivo.

As tarefas principais da pessoa “*filtro*” foram:

1. recolher informação essencial sobre o candidato (deficiência, contexto em que vive, autonomia, etc.)
2. fornecer ao candidato toda a informação possível acerca do curso.
3. compreender quais os motivos que levaram o candidato a inscrever-se no curso.
4. certificar-se de que o candidato leu cuidadosamente o programa do curso e se apercebeu que o curso era em regime residencial.
5. fornecer detalhes sobre as acomodações e descobrir se o candidato estava interessado em compartilhar o quarto com outros.
6. dar conhecimento da impossibilidade dos organizadores oferecerem assistentes pessoais durante o curso, pelo que, no caso de ser necessário, os candidatos deveriam trazer os seus próprios assistentes pessoais.
7. aperceber-se de alguma necessidade específica por parte do participante, incluindo alguma necessidade médica que implicasse cuidados de saúde de primeira necessidade.

A pessoa “*filtro*” teria a obrigação de falar pessoalmente com cada candidato. No entanto isso não foi possível em todas as situações, devido a alguns

candidatos terem problemas graves de comunicação que os impossibilitava de ter uma conversa telefónica. Consequentemente foi necessário por vezes falar com familiares, assistentes ou até com os profissionais de reabilitação que propuseram o curso aos seus clientes.

A informação recolhida durante esta fase foi essencial não só na admissão dos participantes mas também para outras finalidades, incluindo:

1. organização logística - acomodação segundo os vários níveis de independência, problemas de mobilidade, necessidades específicas, hábitos, dificuldades, acompanhantes;
2. composição de grupos de trabalho- estabelecidos antes do início do curso de modo a separar as pessoas com deficiência dos seus assistentes pessoais, e formando cada grupo o mais heterogéneo possível em relação a idades, origem geográfica, patologia e deficiência;
3. ajustamento de conteúdos e estilos educativos de acordo com o nível cultural dos participantes e nível de autonomia.

No final deste processo foram seleccionadas 26 pessoas com deficiência e 27 assistentes pessoais para os dois cursos. As idades eram compreendidas entre os 18 e os 75, com média de 40. As deficiências são provenientes de uma variedade de patologias, algumas delas progressivas. Algumas pessoas tinham também incapacidades de comunicação verbal.

6.1.3. O programa

| Curso de Nível 1 | | Programa | |
|------------------|-------|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | sessão | Tópicos |
| Domingo 26/7/98 | Tarde | chegada/ acomodação | |
| | Noite | Sessão de boas-vindas | <ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao curso |
| Segunda 27/7/98 | Manhã | Conceitos gerais | <ul style="list-style-type: none"> • Incapacidade, deficiência e desvantagem • Acessibilidade, tecnologias de apoio |
| | Tarde | Trab. grupo No.1 | <ul style="list-style-type: none"> • Definição de autonomia |
| Terça 28/7/98 | Manhã | Cuidados pessoais | <ul style="list-style-type: none"> • Organização da casa • Higiene pessoal e cuidados com o corpo |
| | Tarde | Trab. de grupo No.2 | <ul style="list-style-type: none"> • Adaptação da casa às necessidades do participante |
| Quarta 29/7/98 | Manhã | Cadeiras de rodas e posicionamento | <ul style="list-style-type: none"> • Cadeiras de rodas manuais e eléctricas • Sistemas de posicionamento |
| | Tarde | Legislação | <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura legislativa Italiana • Regulamentação em TA e acessibilidade |
| Quinta 30/7/98 | Manhã | Ambiente de exterior | <ul style="list-style-type: none"> • TA para a mobilidade exterior • TA para desporto e lazer |
| | Tarde | Programa social | <ul style="list-style-type: none"> • Passeio pelas montanhas Dolomite |
| Sexta 31/7/98 | Manhã | Comunicação | <ul style="list-style-type: none"> • TA para a comunicação • Controle de ambiente e dispositivos de telecomunicações • Aspectos corporais: corpo, comunicação, sexualidade |
| | Tarde | Trab. de grupo No.3 | <ul style="list-style-type: none"> • O individuo, família e sociedade |

| | | | |
|----------------|-------|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sábado 1/8/98 | Manhã | Acesso ao computador | <ul style="list-style-type: none"> • TA baseadas no computador • Exposição de ajudas técnicas |
| | Tarde | Recursos de inform. | <ul style="list-style-type: none"> • Rede de informação da SIVA • Centro Studi Prisma • Redes da Comunidade Europeia |
| | Noite | Sessão de Despedida | <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do curso |
| Domingo 2/8/98 | Manhã | Partida | |

| Curso do Nível 2 | | Programa | |
|------------------|-------|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <i>Sessão</i> | <i>Tópicos</i> |
| Domingo 2/8/98 | Tarde | Chegada/ acomodação | |
| | Noite | Sessão de boas-vindas | |
| Segunda 3/8/98 | Manhã | Imagem social da deficiência | <ul style="list-style-type: none"> • Deficiência e TA nos mass-media • Análise de conteúdo nos media |
| | Tarde | Trab. de grupo No. 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Análise de mensagens |
| Terça 4/8/98 | Manhã | A deficiência e a escola | <ul style="list-style-type: none"> • Deficiência e TA como experiências educacionais |
| | Tarde | Trab. de grupo No. 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Levar a experiência da deficiência à escola |
| Quarta 5/8/98 | Manhã | Relações humanas | <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de conversação e dinâmica de grupo |
| | Tarde | Trab. de grupo No. 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Práticas de relacionamentos |
| Quinta 6/8/98 | Manhã | Técnicas de organização | <ul style="list-style-type: none"> • Papel dos conselheiros e mentores • Formação de serviços de informação em TA |
| | Tarde | Trab. de grupo No. 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Organização de iniciativas educacionais |
| Sexta 7/8/98 | Manhã | Imagem social da deficiência | <ul style="list-style-type: none"> • Criação de mensagens |
| | Tarde | Trab. de grupo No. 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas |
| Sábado 8/8/98 | Manhã | Estabelecendo ligações | <ul style="list-style-type: none"> • Promoção da autonomia em comunidades locais |
| | Tarde | Sessão de despedida | <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do curso |

| Horário do curso | | | | | | | | |
|------------------|-------|-------|--------|---------------------|-------|-------------------|--------|-----------------|
| 9.00 | 10.30 | 11.00 | 13.00 | 16.00 | 17.30 | 18.00 | 20.00 | 21.30 |
| Aula | Café | Aula | Almoço | Trab. grupo ou aula | Café | Discussão ou aula | Jantar | Programa social |

6.1.4. Prosseguimento do curso

Coordenação e gestão

Como os cursos foram realizados em regime residencial, foi dada grande atenção aos assuntos relacionados com a acomodação (distribuição de quartos, tempo necessário de manhã para as pessoas estarem prontas, etc.)

A coordenação educativa envolveu todo o pessoal (director, professores e coordenadores do trabalho de grupo), que participaram em duas reuniões de progresso, agendadas na segunda-feira e na quinta-feira às 9.30, e na reunião de avaliação final, levada a cabo na manhã de Domingo entre as 9.00h. e as 13.00h.

A tarefa principal do *director* foi assegurar a coerência do curso, coordenar todos os assuntos relacionados com o ensino, e tomar algumas decisões

organizativas e financeiras. Este coordenou também as reuniões da equipa, assistiu a todas as aulas e - com a ajuda dos outros professores - preparou materiais educativos, apontamentos a distribuir e materiais para o trabalho de grupo. Encarregou-se também de assegurar que em todos os aspectos houvesse uma coerência com a missão, abordagem e estilo do *Centro Studi Prisma*.

Com esta finalidade, os *directores* das várias edições ao longo dos anos, foram pessoas que por sua vez já tinham sido formandos em ambos os cursos (*nível 1 e nível 2*), depois coordenadores de trabalho de grupo e possivelmente também professores. Uma forte coordenação demonstrou ser extremamente importante para o sucesso do curso.

Aulas

A maior parte das aulas foram em forma de lição. Pediu-se aos professores para usarem linguagem simples, para incluir muitos exemplos, utilizarem muitas transparências, slides, apresentação de vídeo e computador. Em cada aula foram distribuídos apontamentos relacionados com os principais conceitos tratados na aula, facilitando uma melhor compreensão e memorização sobre os assuntos e como preparação para o trabalho de grupo a ser desenvolvido durante a tarde.

Interactividade, discussão, fazer para aprender, e boa apresentação, foram as quatro palavras chave utilizadas pelos professores para descrever os estilos de ensino por eles preferidos.

As lições tiveram como objectivo a introdução de conceitos básicos, problemas e soluções relacionados com o viver diariamente com uma deficiência; as TA foram algumas vezes apresentadas e demonstradas.

Sempre que possível, todo o pessoal docente assistiu a cada lição, de forma a assegurar um feedback sólido no seguimento da aula e evitar repetições ou lacunas. Isto não limitou a liberdade de cada professor a escolher o seu estilo de ensino, visto que as diferenças de estilo foram muito apreciadas e consideradas de grande valor. O desenvolvimento de tópicos dentro de cada aula foi muitas vezes ordenado começando ao nível do corpo, depois gradualmente expandido para outros espaços de vida tais como a pessoa, a casa, a vizinhança, a cidade e o mundo.

Cada professor foi seleccionado segundo a área da sua competência e experiência para o tema em questão. No caso de habilitações iguais, a preferência foi dada aos candidatos com deficiência (sendo capazes de falar por “dentro da deficiência”) maturidade (sendo capazes de falar por “fora da deficiência”), e a capacidade de comunicar de uma forma positiva.

Trabalho de Grupo

Cada sessão de trabalho de grupo foi chefiada por um *coordenador de trabalho de grupo*. Todos os coordenadores eram pessoas com deficiência, escolhidas pela sua experiência, competência e responsabilidade, assim como por terem

participado em anteriores edições de cursos. No *curso de nível 1*, os participantes foram divididos em cinco grupos de trabalho, três deles compostos por pessoas com deficiência (oito por grupo) e os outros dois pelos seus assistentes pessoais (nove por grupo). Os grupos de participantes com deficiência eram heterogéneos em termos de deficiência, idade, sexo, e lugar de origem. Os grupos de assistentes pessoais eram heterogéneos no que se refere ao papel que representam (membro da família, amigo, voluntário, profissional, etc.), idade, sexo, e lugar de origem. No final de cada sessão de trabalho de grupo, todos os grupos apresentaram os resultados do seu estudo numa sessão plenária.

Informação sobre TA e aconselhamento pessoal

Durante os intervalos, no *curso do Nível 1*, um profissional especializado em TA- sendo ele próprio uma pessoa com deficiência e membro da equipa do Prisma- estava disponível, por marcação prévia, para discutir assuntos pessoais individuais, que poderiam ser resolvidos com TA. O local escolhido, considerado adequado para esse fim estava equipado com um computador para navegar pelo CD-ROM da SIVA (a base de dados italiana sobre tecnologias de apoio).

Uma exposição com ajudas técnicas seleccionadas, foi também organizada no último dia do *curso Nível 1*, em colaboração com alguns fornecedores de TA. Para além de poderem ver os produtos em demonstração, os participantes foram convidados a partilhar as suas experiências pessoais em TA (adaptações em casa, ajudas, invenções, dicas sobre autonomia, etc.) e ilustrá-las com slides, fotografias ou coisas do género.

Programa Social

Apesar de serem actividades opcionais, os acontecimentos sociais foram pensados de modo a serem consistentes com a missão do curso. O programa social do *curso de nível 1*, consistiu em quatro reuniões à noite:

- vídeos sobre os assuntos tratados nas aulas durante o dia (Segunda)
- reuniões com representantes das organizações de utilizadores da região (Quarta);
- reunião com um representante da autoridade local (Sexta)
- festa de despedida organizada pelos próprios participantes (Sábado).

Para além disso um passeio nas montanhas Dolomites foi organizado na Quinta-feira à tarde, incluindo visitas a lugares interessantes, um passeio ao cimo da montanha num carro-cabo acessível e tempo livre para compras e lazer. Esta saída foi na sequência das aulas da manhã sobre a mobilidade de exterior, o lazer e o desporto. Foi uma oportunidade de reforçar as relações entre os participantes e para muitos a descoberta de que a “natureza pode ser acessível”.

Avaliação e prosseguimento

Na sessão de despedida, foi dado aos formandos um certificado de presença. Houve uma discussão geral, na qual cada participante expressou publicamente as suas impressões sobre o curso. Um questionário final foi também distribuído, preenchido e recolhido. A informação recebida foi então usada pela equipa, para avaliar não só da efectividade do curso, mas também da organização da actividade educacional.

6.2. Os casos GIHP e ANLH

6.2.1. Contexto

Desde 1979, que o *GIHP* Aquitaine (Agrupamento para a Inserção de Pessoas com Deficiência Motora), uma associação de pessoas com deficiência com base em Bordéus, (França), tem vindo a desenvolver cursos individuais para pessoas com deficiência que desejam aumentar a sua autonomia na vida diária. O primeiro curso destinou-se a pessoas com deficiência visual, e posteriormente foram criadas acomodações temporárias e serviços de apoio domiciliário para pessoas com deficiência motora. Durante os últimos anos um serviço de alojamento acessível e um serviço de formação em computadores foi também adicionado.

Para assegurar a efectividade desses serviços, a associação contratou uma equipa de profissionais com competências em integração social e no mundo do trabalho. Graças ao estímulo dos sócios fundadores, estes profissionais (terapeuta ocupacional, assistente social, psicólogo, educador, e um instrutor em locomoção, Braille e actividades de vida diária) desenvolveram uma experiência considerável no suporte a pessoas no seu ambiente de vida diária. Este apoio teve sempre em linha de conta os vários aspectos complementares de autonomia: aspectos psicológicos relacionados tanto com a própria pessoa como com a sua família, aspectos socio-económicos, e aspectos técnicos relacionados com o aumento de autonomia nas actividades da vida diária. Este último factor relaciona-se directamente com o uso de TA como um instrumento de autonomia. As actividades do GIHP foram na sua maioria organizadas em forma de trabalho individual, focando necessidades individuais, baseando-se numa abordagem multidisciplinar coordenada.

Em 1998, integrado no Projecto EUSTAT, o GIHP Aquitaine decidiu organizar um curso sobre Tecnologias de Apoio para um grupo de pessoas com deficiência. Isto constituiu uma experiência muito inovadora para a Associação, ao juntar profissionais e utilizadores num processo comum.

De uma forma semelhante, a ANLH, em Bruxelas também levou a cabo a organização de uma nova iniciativa educacional para utilizadores finais na Bélgica. A missão principal da ANLH (a Associação Nacional para o Alojamento de Pessoas com Deficiência) é promover a integração social das pessoas com deficiência motora, providenciando alojamento e ambientes para viver, adaptados às suas necessidades. Com este objectivo em vista, a ANLH estabeleceu um conjunto de serviços chamados AVJ (actividades da vida diária), onde pessoas com deficiência motora grave, podem optar por um estilo de vida autónomo nas suas próprias casas, apoiadas por um serviço de assistência pessoal, disponível a qualquer hora e durante os 7 dias da semana.

Em 1998, de acordo com o interesse de vários serviços de AVJ, o ANLH, desenvolveu uma iniciativa de formação para utilizadores e profissionais em simultâneo. Tinha dois objectivos: providenciar os conhecimentos necessários

às pessoas com deficiência, de modo a conseguirem encontrar a sua própria forma de vida independente, tanto na vida diária como no emprego; e treinar os assistentes pessoais na melhor maneira de apoiar um estilo de vida independente. Intitulado EPIL, este projecto de formação foi subsidiado pelo programa de emprego “Horizon”, da Direcção Geral da Comissão das Comunidades Europeias (DG5). Os temas relacionavam-se com a deficiência em geral, centrando-se em 5 assuntos chave:

- AT e acessibilidade
- problemas de comunicação
- Serviços de AVJ e actividades da vida diária
- Legislação
- Emprego.

Foi decidido distribuir a formação por cinco *seminários*, cada um dos quais com a duração de dois ou três dias, a serem repetidos em três localidades diferentes: Bruxelas, Valónia e Flandres. Isto significa que o módulo de TA, esquematizado com base no modelo EUSTAT, consistiu num *seminário de um dia*, a decorrer em três localidades diferentes, com três grupos diferentes de formandos, e em dois idiomas diferentes (Francês e Flamengo). O título escolhido para este seminário foi “Das Ajudas Técnicas ao Processo de Decisão”.

6.2.2 Estrutura e Organização

GIHP

O GIHP decidiu destinar esta iniciativa somente para pessoas com deficiência, apesar de no início ter sido discutido que também poderia ser útil a muitos outros grupos, tais como a familiares, ajudantes e profissionais, com um intercâmbio muito rico e diversificado entre estes quatro grupos. Foi enviada uma carta a 900 pessoas que no passado tinham já beneficiado dos serviços do GIHP. A carta continha a apresentação do projecto, o número de um telefone para mais informações e um formulário de inscrição a enviar dentro de uma data limite. Os candidatos foram também contactados para expressarem quais os motivos pessoais para participarem nos seminários, e também para avaliar da reacção espontânea a um programa tão inovador.

Por razões pedagógicas foi decidido limitar o número de participantes a doze por cada edição dos seminários, dado que trabalhar com um grupo maior poderia ser menos eficaz, sobretudo quando estavam envolvidos trabalhos práticos ou sessões de intercâmbio. O registo das chamadas telefónicas dos candidatos foi compilado, incluindo o tipo de informação pedida e se eventualmente o candidato se tinha inscrito. Foram aplicados dois critérios de selecção:

- motivação pessoal
- data de chegada do pedido de inscrição.

A equipe de formadores incluía duas terapeutas ocupacionais, um assistente pessoal, um psicólogo, dois formadores em computadores, pessoas com deficiência e fornecedores de TA. O misto de profissionais e de utilizadores foi sentido necessário para assegurar uma ampla gama de diferentes pontos de vista sobre as TA. Algumas pessoas com deficiência foram envolvidas como profissionais, e outras, pelo papel que desempenham na associação. Foi também considerado que o contributo das terapeutas ocupacionais, assistente social e psicólogo seria indispensável, e que o técnico de computadores era essencial no apoio ao computador e na utilização de dados de informação e comunicação. Os organizadores consideraram que o contacto directo e o diálogo com os fornecedores de TA, durante o período de testagem e exibição dos materiais seriam de extrema utilidade.

ANLH

A análise de necessidades de formação foi o primeiro passo no plano operacional. Isto consistiu numa sessão de “brainstorming” participada pelos coordenadores de AVJ, administradores e utilizadores finais, que confirmou que os utilizadores finais:

- muitas vezes tinham um conhecimento limitado sobre alternativas técnicas eficazes;
- tinham dificuldade em utilizar as TA que lhes são propostas devido a reticências psicológicas, dificuldades técnicas ou problemas funcionais;
- não sabiam onde procurar informação sobre adaptações, manutenção e reparações.

Como resultado desta sessão de “brainstorming” foi elaborado um questionário e enviado a cada formando, em conjunto com um convite para participar no seminário. A resposta ao questionário era voluntária, e os formandos foram convidados a partilhar a sua experiência pessoal, como ajuda para completar a análise de necessidades.

Um conjunto de especificações foi então elaborado, identificando as TA utilizadas, e delineando os contextos humanos e elementos socio-económicos a serem abordados no seminário. Isto serviu à organização do curso, como guia de orientação, no planeamento das actividades diárias, e na definição dos aspectos pedagógicos, dos conteúdos e dos resultados expectáveis.

A estimativa inicial de atendimento era de 12 pessoas por região, mas não foi posto nenhum limite no número de inscrições; se verificasse que o número de candidatos era superior, seria organizado um dia suplementar. Os formandos eram pessoas com deficiência, na maior parte utilizadores dos serviços AVJ nas três regiões: Bruxelas, Valónia e Flandres. Este evento foi isento de qualquer pagamento, e a ANLH providenciou serviços tais como os transportes e assistência pessoal de acordo com as necessidades expressas num cupão especial, preenchido e devolvido por cada um dos candidatos. A formação também estava aberta aos assistentes da AVJ, que quisessem participar: acordos com as entidades patronais foram feitos previamente de modo a

decidir se, e em que medida, a sessão de formação seria considerada como tempo de trabalho.

Para conseguir obter a formação especializada necessária, foram contactados na área local, três centros especializados: CRET (Centro de Readaptação), SAPH (Serviço de Apoio às Pessoas com Deficiência, um afiliado da Cruz Vermelha) e o LBSP (Liga Belga de Esclerose em Placas). A natureza multidisciplinar da equipe de formação, incluindo utilizadores de TA, foi muito importante para conseguir abranger as variadas áreas relacionadas com TA. Foi absolutamente essencial ser uma formação de ordem prática, dado que muitos formandos descreveram-se a si próprios como tendo pouca ou nenhuma experiência em TA.

Formandos e Formadores

No final do processo de selecção, o grupo de formandos no curso do GIHP era formado por dez pessoas de idades compreendidas entre os 35 e os 60, alguns com incapacidade visual e outro com deficiência motora. A equipa de formadores consistiu num terapeuta ocupacional, assistente social, psicólogo, técnico de computadores, algumas pessoas com deficiência, e fornecedores de TA. A equipa foi chefiada por um coordenador de formação.

No seminário da ANLH, foram envolvidos 72 *formandos*: 51 pessoas deficientes com idades compreendidas entre os 20 e os 60 anos com deficiência motora grave (ex. tetraplegia, paraplegia, distrofia muscular, polio e esclerose múltipla); e 21 assistentes pessoais com idades compreendidas entre os 18 e os 40, todos empregados nos serviços de AVJ. O grupo de pessoas com deficiência envolveu 21 pessoas de Bruxelas, 22 de Valónia e 8 da Flandres, enquanto o grupo de assistentes pessoais envolveu nove pessoas de Bruxelas, 5 da Valónia e 7 da Flandres. Havia três formadores para cada local: um educador e um terapeuta ocupacional da LBSP, e um especialista em “prestação de serviços” do Ministério da Saúde.

6.2.3. O programa

| Curso GIHP | | |
|-------------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <i>Sessão</i> | <i>Tópicos</i> |
| Sexta 5/6/1998 | Introdução | Introdução dos formadores/formandos; explicação da motivação e objectivos do programa de formação; apresentação do projecto EUSTAT; questionário de avaliação própria. |
| | Teórica 1 | Conceitos gerais; definição de desvantagem de acordo com a definição WHO; TA como suporte às situações de desvantagem e para a vida independente. |
| | Teórica 2 | Definição de TA; classificação ISO; classificação standard (dez categorias); investigação em TA baseada na classificação; recursos de informação. |
| Sexta 12/6/98 | Teórica 3 | Escolha de TA; necessidades individuais; recursos locais que permitem ao individuo tomar decisões. |
| | Prática 1 | Apresentação e demonstração de ajudas para o computador adaptadas às diferentes incapacidades. |
| | Prática 2 | Apresentação e prática com a Internet; base de dados HANDYBASE. |
| Sexta 19/6/1998 | Teórica 4 | Sessões de metade de grupo em apartamentos adaptados tanto para a deficiência visual como para a deficiência motora; aspectos psicológicos da autonomia pessoal dentro da comunidade e da sociedade; diferença entre autonomia e independência; aceitação das TA. |
| | Prática 3 | Sessões de metade de grupo em apartamentos adaptados tanto para incapacidades visuais como para a deficiência motora. Testes comparativos da TA utilizadas durante as actividades da vida diária; análise das diferenças entre modelos. |
| Sexta 26/6/1998 | Teórica 5 | Aspectos socio-económicos das TA; custos das TA; aspectos financeiros e legais; subsídios. |
| | Prática 4 | Sessões de metade de grupo organizadas na base da incapacidade visual ou da deficiência motora. Demonstração de TA por um fornecedor. |
| | Prática 5 | Análise crítica da sessão prática 4 |
| | Encerramento | Avaliação do curso; competência prática e teórica adquirida |

| O Seminário ANLH | | |
|-------------------------|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Tempo</i> | <i>Sessão</i> | <i>Tópicos</i> |
| 10.00 | Introdução | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do Programa EUSTAT e EPIL. • Apresentação do “Manual do Utilizador” EUSTAT.. |
| 11.00 | Lição | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de um serviço de aconselhamento. • Diferentes tipos de profissionais e quando intervêm. • Legislação e aspectos financeiros. • Armadilhas a evitar e dicas práticas. • Como os utilizadores finais podem ter autonomia de escolha? |
| 12.00 | Discussão | Perguntas & Respostas |
| 14.00 | Exemplos | Dois utilizadores apresentam a sua própria experiência em TA: história da selecção: o porquê da escolha da ajuda técnica; problemas, encontros entre pessoas e especialistas; finanças; utilização de TA; ganhos provenientes das TA, se os utilizadores tomariam a mesma decisão no caso de terem de escolher de novo. |
| 15.00 | Discussão | Discussão de testemunho de utilizadores. |
| 16.00 | Discussão | Avaliação do Seminário. |

6.2.4. **Prosseguimento dos cursos**

Sendo uma iniciativa limitada, o seminário organizado pela ANLH está suficientemente claro no programa acima descrito. No entanto considera-se importante fornecer informação mais detalhada acerca do curso.

O programa do GIHP compreendeu três tipos de sessões:

- teórica: definições, palavras chave, classificação, recursos de informação, aspectos psicológicos e socio-económicos, procedimentos de escolha;
- prática: testes comparativos, exposição de material, computadores adaptados e introdução à Internet
- discussão: mesas redondas e estudos de casos.

As sessões foram desenvolvidas ao longo de um mês, para permitir aos formandos e formadores terem algum tempo de elaboração. O leque de tópicos poderia ter-se estendido com mais sessões teóricas mas o GIHP preferiu dar prioridade às sessões práticas, de modo a maximizar a interactividade e envolver todas as pessoas no trabalho.

Foi sentida a necessidade de focar os aspectos fundamentais da definição de deficiência (tais como ICIDH e IDH-2) e de relacionar a deficiência com os contextos humanos, físicos e da comunidade. As TA foram abordadas em conjunto com o conceito de autonomia; a utilização das TA e as várias classificações existentes, especialmente a classificação ISO, foram discutidas.

Estes conceitos também foram explorados com sessões de experimentação para os vários tipos de TA. Foram executados testes comparativos, para ajudar a reflectir sobre a importância de cada característica. Os formandos também assistiram a uma exposição comercial sobre ajudas técnicas, e discutidas as respectivas vantagens, desvantagens, limites e contextos de utilização apropriados. Seguiu-se uma sessão de discussão sobre o relacionamento entre fornecedores e utilizadores finais.

As TA foram também estudadas em relação a facetas psicológicas de cada indivíduo, e foram realçadas as dificuldades inerentes ao processo de prescrição, e aceitação e uso das TA. Simultaneamente foi dado devido realce em como uma comunidade aberta, tolerante e bem informada (incluindo a comunidade de profissionais) pode encorajar a aceitação e o uso das TA.

Uma grande parte do curso do GIHP, foi destinada à dimensão socioeconómica, envolvendo leis, custos e procedimentos de aceitação das TA. Desta forma foi possível discutir as dimensões económicas das TA, trocar pontos de vista sobre a inadequação dos sistemas correntes, e compreender as diferenças entre o sistema existente (pensando na melhor maneira de o utilizar) e sobre qual seria o sistema mais apropriado. Um dos objectivos desta abordagem foi o de ajudar os formandos a terem a noção da realidade e a serem construtivos.

Associando estes conhecimentos básicos ao uso de instrumentos existentes, formadores e formandos elaboraram um processo de investigação dinâmico.

Foi particularmente importante identificar procedimentos a partir de iniciativas individuais baseadas em necessidades, que levariam ao uso satisfatório e confiante das TA. Isto levantou questões fundamentais tais como:

- Quais são as variadas fases deste processo e quais as suas características?
- Que instrumentos podem assegurar um bom resultado final?

O processo envolveu aspectos humanos de resolução de problemas: começando por uma necessidade concreta; avaliando a situação; pesquisando informação; encontrando alguém e estabelecendo um relacionamento; desenvolvendo testes e investigações; e tomando decisões. Um inventário dos recursos existentes foi elaborado realçando: know-how profissional, organizações de utilizadores e fontes de informação tais como revistas, artigos sobre Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e exposições. Adicionalmente ganhou-se prática na utilização de fontes de informação especialmente a Internet, e através de jogos de simulação de casos reais.

As ajudas para o ensino e materiais educativos utilizados durante o curso incluíram quadro branco, projector de transparências, vídeos, publicações e apontamentos. Vários métodos foram usados para transmitir conhecimentos sobre TA para pessoas com deficiência. Foi dado ênfase à criação de uma troca dinâmica e construtiva para que, após a formação, se originassem efeitos positivos na vida diária dos participantes. O contributo de algumas pessoas com deficiência que são simultaneamente profissionais e utilizadores diários de TA, contribuiu para alcançar esta mensagem. O trabalho de grupo pareceu mais adequado e útil do que o trabalho individual adoptado em iniciativas de formação anteriores. Consequentemente, este curso não foi desenhado com o objectivo de apenas resolver os problemas individuais, mas antes pelo contrário, de ajudar os participantes a situarem-se numa posição de “meta” no que se relaciona às TA e ao apoio diário que podem dar ao processo de autonomia. Testemunhos pessoais deram uma contribuição enorme nesse sentido.

No fim do curso, pediu-se aos participantes a sua opinião acerca do curso, qualidade de ensino, e contributo pessoal. Foi interessante verificar em que medida esta experiência influenciou perspectivas individuais e colectivas. Uma avaliação posterior foi planeada, sob a forma de uma outra reunião levada a cabo seis meses depois do curso terminar.

ANEXO

Outros documentos públicos, produzidos no âmbito do Projecto EUSTAT

VAMOS A ISTO!

Manual de Ajudas Técnicas para o Utilizador Final

*(Título original: **Go for it! A User Manual on Assistive Technology***

Disponível em Inglês, Dinamarquês, Flamengo, Francês, Italiano e Português)

Este Manual pretende ser um pacote de formação básica, a ser utilizado directamente por utilizadores finais para formação própria ou como livro de texto para iniciativas educacionais. Está dividido em seis capítulos que conduzem progressivamente o leitor desde um conhecimento básico sobre TA, a como saber seleccioná-las e como procurar aconselhamento mais profundo sobre as implicações das TA tanto a nível individual como social. Desta forma o Manual é útil tanto para utilizadores iniciandos como mais avançados. Também pode ajudar os leitores, não só de uma maneira mais individual proporcionando-lhes um conhecimento mais profundo que lhes permitirá aumentar a sua autonomia pessoal, como também ajudar outros, actuando como conselheiros de pares. O *Capítulo Um* (Seleção e Obtenção de TA) apresenta métodos para análise pessoal das actividades da vida diária de cada indivíduo, com o fim de identificar áreas onde as TA podem ser úteis. Também realça aspectos que o utilizador deve ter em atenção, quando procura aconselhamento externo ou se dirige a um sistema de prestação de serviços. O *Capítulo Dois* (Pessoas e TA) apresenta algumas histórias de sucesso que ilustram como as TA podem resolver problemas na vida real. O *Capítulo Três* (Conhecendo as TA) fornece uma descrição abrangente sobre serviços e TA existentes, numa linguagem simples, simultaneamente com vários exemplos práticos ilustrados por figuras. O *Capítulo Quatro* (Recursos de informação e aconselhamento pessoal em TA) descreve ferramentas de informação, locais de informação, e outros recursos possíveis de aconselhamento que podem ser utilizados quando se seleccionam as TA. No *Capítulo Cinco* (TA e Sociedade) o foco parte de uma perspectiva individual para uma perspectiva social, para que o utilizador final entenda o impacto das TA na Sociedade, para que comunique melhor com os profissionais e outros actores e se possa manter actualizado. Finalmente, o *Capítulo Seis* (O próximo desafio: de utilizador a conselheiro de pares) sugere ideias, métodos e dicas para os utilizadores mais avançados que quiserem partilhar as suas experiências com utilizadores iniciantes, de modo a facilitar a capacitação destes no que diz respeito às TA.

Factores críticos que envolvem a educação de utilizadores finais em relação às Tecnologias de Apoio

Título original: Critical Factors involved in end-users education in relation to Assistive Technology . Disponível apenas em Inglês)

O termo “factores críticos” refere-se a qualquer aspecto que mereça uma consideração cuidada quando se aborda a transferência de conhecimentos para utilizadores finais com o objecto de os capacitar ou lançar as bases para essa capacitação. Este relatório identifica, descreve e analisa tais factores críticos, e dá origem a uma estrutura conceptual para o desenvolvimento de iniciativas educativas. O foco deste documento é o processo que se desenrola a partir da expressão de uma necessidade até à escolha da TA. O *Capítulo Um* introduz a filosofia do Projecto EUSTAT, clarifica três conceitos básicos (autonomia, TA, factores críticos), e descreve o conteúdo e a metodologia adoptada. O *Capítulo Dois* trata do relacionamento entre as TA e os utilizadores finais, e descreve a transferência de conhecimentos como um factor chave para fazer a ponte entre eles. No *Capítulo Três* é dada uma classificação sistematizada dos factores críticos. Esta é baseada num modelo do processo educativo que envolve a sequência de passos lógicos pelos quais um conjunto de conhecimentos (1) toma forma na mente de alguém que organiza uma iniciativa educacional, (2) é transmitida aos utilizadores finais, e (3) gradualmente os vai capacitando. O *Capítulo Quatro* fornece uma lista de literatura de apoio, e inclui também também uma revisão de manuais de TA seleccionados como podendo ser úteis na educação de utilizadores finais.

Programas de Educação em Tecnologias de Apoio para utilizadores finais na Europa.

(Título original: Programs in Assistive Technology education for end-users in Europe. Disponível apenas em Inglês)

Este livro é o resultado de um vasto inquérito internacional com o fim de identificar, classificar e descrever os programas em TA para pessoas com deficiência e pessoas idosas. O inquérito foi levado a cabo a nível internacional utilizando principalmente um questionário, que foi elaborado de acordo com os resultados obtidos no Documento D03, anteriormente descrito. Contudo, foram também efectuadas visitas a locais específicos onde se desenvolvem iniciativas educacionais em TA para utilizadores finais, com o fim de obter informação adicional de um determinado número de programas em curso que utilizam abordagens diferentes. Este livro está dividido em duas partes. A *Primeira Parte* é destinada à análise de programas educativos existentes em TA. Contém uma discussão detalhada dos dados obtidos através dos inquéritos, uma descrição dos sete programas visitados localmente e 87 programas analisados na base dos questionários. A *Segunda Parte* apresenta os dados obtidos de uma forma tanto numérica como gráfica.

Para mais informação visite o web-site do EUSTAT em
www.siva.it/research/eustat