



Linhas Críticas

ISSN: 1516-4896

rvlinhas@unb.br

Universidade de Brasília

Brasil

Robinson, Georgina

Transformação para um modelo de aconselhamento empoderador: vozes dos consultores e professores

Linhas Críticas, vol. 20, núm. 42, mayo-agosto, 2014, pp. 283-305

Universidade de Brasília

Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193531778004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Transformação para um modelo de aconselhamento empoderador: vozes dos consultores e professores

Georgina Robinson
Ministério de Educação de British Columbia (Canadá)

Resumo

Este artigo descreve o processo de transformação de uma organização educacional que oferece consultoria para a inclusão de estudantes com transtornos do espectro do autismo. Ele relata as perspectivas dos consultores que contribuíram para criar e implementar as mudanças e as dos professores que receberam as orientações. Um modelo tradicional de consultoria transformou-se em um modelo empoderador e teve como objetivo promover a capacidade do professor e encorajar inovações. Resultados deste estudo sugerem que mudanças na prática pedagógica conduziram a uma melhoria no atendimento da criança/jovem com autismo e que tanto os participantes quanto os consultores tornaram-se empoderados.

Palavras-chave: Consultoria. Empoderamento. Escola. Professores.

Transformation towards an empowerment consultancy model: voices of consultants and teachers

This article describes the process of transforming an educational organization that offers consultancies to support inclusion of students with Autism Spectrum Disorders (ASD). It reports the perspectives of the consultants who helped create and implement the changes, as well as the teachers who received orientation. A traditional model of consultation was transformed into an empowered model, which aimed to build teacher capacity and encourage innovation. Results of the study suggest that changes in educational practice led to an improvement in the treatment of children and youth with ASD, and both participants and consultants were empowered.

Keywords: Consultation. Empowerment. School. Teachers.

Narrativa, subjetividad y enunciación: reflexiones teóricas y metodológicas de emancipación

Este artículo describe el proceso de transformación de una organización educativa que ofrece consultoría para la inclusión de alumnos con trastornos del espectro autista. Relata las perspectivas de los consultores que han ayudado a crear e implementar los cambios y de los maestros que recibieron las directrices. Un modelo tradicional de consultoría se convirtió en un modelo de empoderamiento y pretende promover la capacidad del profesor y fomentar las innovaciones. Los resultados de este estudio sugieren que los cambios en la práctica pedagógica condujeron a una mejora en la atención del niño/joven con autismo y que se fortalecieron los participantes y los consultores.

Palabras-clave: Consultoría. Empoderamiento. Escuel. Profesores.

Introdução

Entre 2007 e 2012, a pesquisadora, psicóloga e ex-consultora do POPARD realizou uma intervenção ao se tornar diretora responsável por conduzir e gerenciar atitudes de liderança no programa. Sua intenção era promover mudanças no sistema, embora ciente da necessidade de proceder com cuidados e de conseguir a adesão da equipe às novas ideias. Elaborou, então, uma série de etapas que resultaram em um processo de mudanças no sistema e nas práticas. Levou cinco anos para que as práticas originais fossem modificadas. Os primeiros três anos envolveram os seguintes estágios: coleta de informações, treinamento e remodelamento. Os dois anos seguintes envolveram: colocação em prática do novo modelo e comentários dos consultores e dos participantes sobre as experiências de mudança. A abordagem adotada para transformar a organização usou um modelo baseado na teoria de empoderamento (Rappaport, 1995; Zimmerman, 2000). Incluiu os consultores e demais participantes como sujeitos ativos no processo de mudança, ouvindo suas vozes. Só então tentou construir conhecimento, habilidades e autoconfiança na equipe, de forma a capacitá-la para se tornar uma organização bem-sucedida e empoderada (Petersen & Zimmerman, 2004). Este artigo descreve o processo de mudança e fornece *insights* sobre o impacto dessas mudanças, tanto nos consultores quanto nos participantes, evidenciado por meio de suas narrativas e dos temas centrais emergentes nas narrativas.

O contexto

O Programa Provincial Outreach para Autismo e distúrbios correlatos (POPARD) é um programa do Ministério de Educação em British Columbia (BC), Canadá. Esse programa foi criado para apoiar as escolas, um recurso acima e além do que elas têm disponíveis no seu distrito educacional. Os consultores do POPARD são altamente qualificados e experientes em trabalhar com estudantes com transtornos do espectro do autismo (TEA). O POPARD inclui professores de educação especial, psicólogos e fonoaudiólogos. No início do programa, seu diretor tinha como função “fornecer suporte técnico aos distritos educacionais de toda a província de British Columbia, Canadá, para crianças em idade escolar diagnosticadas com distúrbio pervasivo do desenvolvimento, acompanhado de problemas de comportamento” (POPARD, 2004). A Educação em British Columbia – BC adotou nas últimas décadas o modelo da inclusão, em que os esforços dispendidos são no sentido de incluir estudantes com necessidades especiais o máximo possível dentro da classe comum e na escola próxima à sua residência

(BC, Ministério da Educação, 2011). Uma função fundamental dos consultores do POPARD é de apoiar as equipes técnicas das escolas, criando programas educacionais adequados para estudantes com autismo e síndromes correlatas em ambientes educacionais inclusivos.

O papel tradicional do consultor

A função do consultor do POPARD, em 2007, poderia ser descrita como um modelo tradicional e especializado de prestar consultoria externa (Brown; Pryzwansky; Schulte, 2006). O consultor, não familiar ao distrito educacional ou à escola, chegaria para uma visita de tempo limitado e, em um dia, leria o relatório que a escola havia preparado sobre o aluno, faria uma observação em sala de aula e ao final faria uma reunião com a equipe da escola para oferecer recomendações de práticas tradicionalmente bem sucedidas para o professor. A equipe da escola e os pais eram convidados a participar da reunião. Muitas semanas depois um gigantesco relatório era enviado para a escola e para os pais, contendo inúmeras e detalhadas recomendações. Além disso, o consultor estava capacitado a oferecer oficinas em vários temas relacionados a como ensinar alunos com TEA, tais como: as características principais, como adaptar e influenciar o comportamento, ensinar habilidades sociais ou de linguagem e melhorar as práticas de inclusão. Esse modelo especializado de consultoria e capacitação por tempo limitado vinha sendo usado nas duas últimas décadas.

O processo de mudança: a fase de coleta de informações

Durante o primeiro ano como diretora, a autora decidiu ouvir e aprender. A coleta de informações começou informalmente, ouvindo as vozes do cotidiano dos consultores individualmente ou em grupos. Nenhuma mudança foi sugerida no primeiro ano. A diretora sugeriu, no entanto, que a escola examinasse sua prática, respondendo a um levantamento de satisfação entre os que recebiam a consultoria, incluindo professores e pais. Além disso, os consultores concordaram em participar de sessões de grupo nas quais eles examinaram seus serviços e relataram sua percepção sobre pontos fortes e suas preocupações. Finalmente, concordaram em fornecer um retorno em forma de avaliação por escrito e responder às entrevistas individuais.

As vozes dos participantes

O retorno dos professores e pais se deu por meio de um questionário, onde tinham de pontuar (escala Likert de cinco pontos) os serviços que envolviam os seguintes quesitos: consultoria ao aluno, oficinas e cursos. De modo geral, os resultados dos professores (N = 122) valorizaram todos os serviços entre muito a extremamente satisfeito (média de 4,6 em 5). Também foram convidados a comentar sobre o que gostavam e sobre o que gostariam que o POPARD pudesse fazer melhor. Os temas foram analisados e foram encontradas muitas semelhanças. Os professores e as equipes técnicas das escolas apreciavam o conhecimento e a especialização dos consultores e incluíram muitos comentários positivos sobre a personalidade deles individualmente. Abaixo estão alguns dos comentários:

Eu aprendi muito sobre o que Maria falou. Ela sabe tanto sobre autismo e sobre as coisas que deveríamos estar fazendo com nosso estudante!

Suzana foi ótima. Ela foi capaz de trazer ideias geniais sobre coisas que deveríamos tentar fazer.

As áreas que os consumidores mais criticaram se referem à profusão de relatórios solicitados e o pouco tempo disponível para executá-los.

Reduzir a quantidade de relatórios. Existem outras maneiras de se avaliar um aluno visto pelo POPARD.

Necessitamos de mais tempo do POPARD. Gostaríamos de ter mais consultores para nossos alunos.

Apenas 15 pais responderam avaliando o serviço de consultoria. Avaliaram como *satisfeitos* (avaliação média de 3,5 em 5). Destacamos alguns comentários:

A consultora do POPARD sabia muito sobre autismo; fiquei contente que ela veio trabalhar com a equipe da escola do meu filho. Fiquei, entretanto, desapontada em verificar que depois que a consultora foi embora poucas coisas mudaram.

Eu não estou satisfeita porque, apesar de ter dado um monte de sugestões... poucas delas foram implementadas.

Houve aparentemente uma discordância entre o que as professoras perceberam como uma experiência de consultoria positiva e as respostas dos pais, sugerindo que boas informações foram compartilhadas, mas que não ocorreram grandes mudanças para o seu filho ou filha.

As vozes dos consultores: o modelo tradicional

Ao mesmo tempo em que os questionários de satisfação eram distribuídos em BC, foi solicitado aos consultores darem sua opinião. As narrativas abaixo procuram capturar as vozes de uma amostra de consultores, escolhida intencionalmente, já que apresentavam diferenças na sua história profissional e na área geográfica de atuação. Os dados foram coletados mediante um questionário escrito ou entrevistas individuais realizadas por um psicólogo que não atuava diretamente com os pais. Solicitou-se aos consultores: *“Fale sobre suas experiências com o nosso modelo atual de consultoria. O que você considera que são as forças desse modelo e o que você pensa que poderia ser feito de forma diferente?”*

Tim, consultor de 60 anos, fonoaudiólogo trabalhando na área rural de Vancouver, diz:

Eu avaliaria o modelo antigo do POPARD, dando nota três em dez em uma escala de impacto e eficácia. Os distritos escolares valorizam nosso conhecimento especializado e as informações que nós oferecemos aos estudantes. Acredito que nós os ajudamos a compreenderem os desafios relacionados ao autismo e talvez isso permita que considerem as abordagens que nós propomos. Entretanto, ótimas recomendações nunca foram implementadas e, frequentemente, quando voltamos para uma nova consultoria, nossas sugestões não haviam sido consideradas. Fornecer relatórios infundáveis e apresentar uma longa lista de recomendações é muito frustrante. Os relatórios são extensos e se torna difícil seguir as recomendações. As equipes não têm o tempo para organizar o material e as intervenções propostas. Sem tem alguém para ajudá-los, o menor obstáculo é motivo para desistirem. Nós somos percebidos mais como visitantes do que como uma parte da equipe por causa do pouco tempo que ficamos com eles. Falar como devem fazer não funciona tão bem quanto se mostrássemos ou os ajudássemos a fazê-lo.

Sonia é consultora, 45 anos, professora de educação especial e trabalha em área urbana próxima a Vancouver e na área rural no norte da província. Ela comenta:

Este modelo provavelmente fez mais sentido no tempo em que virtualmente ninguém era familiarizado com estudantes com TEA e não estavam acostumados à sua inclusão. Quando eu comecei no POPARD, eu via as limitações desse modelo nas pastas dos estudantes que eram vistos uma vez por ano pelo POPARD com as mesmas recomendações feitas anteriormente, sem que nada houvesse mudado. Isso me levava a um sentimento de frustração e irritação com a equipe. Dava a impressão de que meu trabalho era inútil.

Eu acho que esse modelo funciona com equipes que são entusiastas e querem conhecer cada vez mais. Funciona menos com equipes que são menos competentes e/ou que têm menos apoio para implementar. Como a competência técnica dos profissionais que atuam nos distritos escolares diminuiu com as aposentadorias de muitos e com os cortes de pessoal, o modelo está ficando cada vez menos eficaz.

Vanessa, psicóloga escolar, 32 anos, tem experiência prévia em consultoria. Trabalha prioritariamente com os distritos escolares urbanos próximos a Vancouver. Comenta:

Eu acho o modelo atual impressionante – um dos raros serviços dessa natureza que abrange toda a província. Sua verdadeira limitação é a de que não existe um acompanhamento. Às vezes penso que nossa consultoria é apenas um quesito a mais no arquivo do aluno (“Ah sim, nós até recebemos o POPARD para o nosso aluno!”). Sugestões com frequência não são implementadas. Eu não sei dizer quantas vezes disse ou ouvi outros consultores dizerem “Eu poderia apenas ter dito para eles lerem o relatório do ano passado.”

Temas comuns

Os pontos positivos identificados no modelo tradicional incluem referência ao conhecimento especializado sobre como apoiar e incluir alunos com TEA. Disseram que algumas vezes o modelo funcionava bem, especialmente quando havia professores no distrito escolar que podiam ajudar a equipe da escola a seguir as recomendações. As principais preocupações focavam na falta de acompanhamento após o término da consultoria. Alguns entrevistados sugeriram que eram muitas as estratégias propostas e que não havia ninguém disponível para ajudar a equipe da escola depois que o consultor ia embora. A sensação entre os consultores era de frustração, impotência e insatisfação com o seu emprego.

O processo de mudança – a fase de capacitação

Após ouvir as vozes dos consultores e das escolas, durante o segundo ano do projeto, a autora considerou que sua equipe estaria aberta e motivada a receber um programa de capacitação. Foram oferecidas leituras e um seminário com dez sessões, durante dez meses. Além de entrar em contato com uma série de teorias sobre consultoria e habilidades (Brown et al., 2006; Erchul; Martens, 2010), os

consultores leram textos específicos voltados para as falhas que eles apontavam no modelo inicial e forneciam sugestões para mudanças. Uma das principais preocupações, trazida pelos pais, referia-se à ausência de implementação ou acompanhamento pelas equipes das escolas após a realização da consulta. Esta preocupação não foi, entretanto, trazida diretamente pelos professores.

O modelo “consultoria e esperança”

O modelo tradicional de consultoria às escolas envolvia um tempo limitado ou mesmo um ou dois dias de oficina, sem ser seguido de acompanhamento. Vigorou nas duas últimas décadas. A maioria das pesquisas relatadas até os anos 90 descreveu o que Gresham (1989, p. 48) chamou de uma abordagem de “consultoria e esperança”. Mais recentemente, Cooter (2003, p.199) aponta que atualmente a maioria dos programas desenvolvidos para professores se limita a elevar o nível de consciência: “Estas experiências criam um pouco mais do que a consciência acerca do construto pedagógico. Gestores escolares investem pouco em formação continuada porque ficam frustrados, já que não ocorrem melhorias significativas.” Cooter (2003) chama esse modelo de “estratégia do espalha e reza”: espalha um conjunto de informações para os professores e reza para que algumas “colem, sejam incorporadas e provoquem mudanças.” Parece que tanto na literatura relativa à consultoria, quanto em desenvolvimento profissional para professores “falar é uma estratégia fraca, frequentemente inerte, com pouca capacidade de provocar transformações” (Noell, 2008, p. 334). Uma única oficina, associada a um único encontro de consultoria são insuficientes para mudar as práticas pedagógicas. (Gersten; Dimino, 2006)

Construindo competências no professor

Consultoria não busca simplesmente aumento de consciência do profissional, mas principalmente “construir competências” no professor ou na equipe “para melhor servir às necessidades acadêmicas e socioemocionais das crianças” (Schaughency; Ervin, 2006, p. 156). Define-se construir competências como “ações que levam a um aumento no poder coletivo de um grupo, de forma a melhorar os resultados dos alunos e a habilidade do sistema educacional de ajudar os estudantes a encontrar padrões mais desafiadores” (Fullan, 2004, p. 4). Envolve “ampliar a qualidade dos professores na sala de aula” (Cooter, 2003, p. 198), movendo-os de uma situação de pouco ou nenhum conhecimento para a

consciência, conhecimento aprofundado, transformando habilidades em práticas, redefinindo conhecimentos e desenvolvendo competências para auxiliar a outrem (Cooter, 2003). Esse modelo origina-se dos trabalhos de Bloom (1956) e Vygotsky (1962). Cooter sugere que os consultores trabalhem com professores em um estágio de desenvolvimento proximal. A oficina ou consultoria inicial deve ser seguida por estudos adicionais e orientação ao professor por um profissional com mais conhecimento. Dessa forma, pode aprofundar o conhecimento, inculcando no professor a competência, inclusive, de apoiar e orientar outros.

Fornecendo acompanhamento

O modelo de construção de competência de Cooter (2003) vem ecoando na literatura de consultoria e enfatiza a importância de fornecer um retorno no desempenho (Noell et al., 2005; Solomon; Klein; Politylo, 2012). Esse conceito é definido por Noell e colaboradores (2005, p.88) como “monitoramento de um comportamento que foca na preocupação em se dar um retorno relativo à atitude do sujeito.” O conceito de *retorno no desempenho*, da maneira como é utilizado em consultoria escolar, foi tomado emprestado da literatura da psicologia organizacional (Solomon et al., 2012). O indivíduo focalizado na consultoria escolar é em geral o professor, cujo comportamento e atitudes o consultor quer transformar. É o professor que precisa implementar mudanças para poder apoiar seus alunos na sala de aula. Pesquisas sobre retorno no desempenho vêm sendo utilizadas na literatura em consultoria na escola, associadas a estudos sobre integridade do tratamento. “Integridade do tratamento se refere ao grau com o qual professores implementam algum tipo de intervenção de forma detalhada” (Solomon et al., 2012, p. 160). O uso de retorno no desempenho é eficaz na mudança de atitudes do professor e resulta em mudanças e melhoria no desempenho dos alunos. (Noell et al., 2005; Noell, 2008; Solomon et al., 2012)

Mudando o comportamento adulto

Segundo Noell & Gansle (2009), o consultor é um agente de mudança, o que nem sempre é fácil quando se lida com adultos. Consultores com frequência se surpreendem com professores que não implementam as sugestões oferecidas e nem sempre estão conscientes de quão complexa e desafiadora é a tarefa de mudar o comportamento de alguém. “Como podemos esperar que professores, que têm pouco conhecimento em psicologia de mudança de atitudes, possam implementar

ideias que foram apenas descritas para eles durante o pouco tempo da interação durante a consultoria?” (Watson; Borinson, 1996, p. 270). Muitas estratégias são sugeridas na literatura (Cooter, 2003; Gersten; Dimino, 2001; Noell; Gansle, 2009) para auxiliar na mudança de comportamento do professor. Isso inclui fornecer materiais interessantes, dar instruções objetivas, organizar e participar na inclusão de novas estratégias ou habilidades e oferecer algum tipo de avaliação, o que implica um consultor muito mais engajado e participativo, envolvido em modificar as práticas do professor que orienta, dando acompanhamento e apoio. Noell (2008, p.335) enfatiza: *“as pessoas que recebem a orientação podem ver positivamente esse processo, quando constatarem que existe um apoio”*.

Aceitando as mudanças

A aceitação das mudanças tem sido enfatizada na consultoria como uma variável importante que pode influenciar a integridade (Witt; Elliott, 1985). Ela tem sido relacionada à satisfação do professor e da equipe quanto às mudanças propostas, se são apropriadas, razoáveis, justas ou adequadas (Dart et al., 2012). As mais aceitáveis incluem facilidade na implementação, não demandam muito tempo, são positivas, percebidas como eficazes, podem ser implementadas com a classe inteira ou com mais alunos, além do aluno alvo, e se adequam à sala de aula e ao contexto escolar (Brown et al., 2011; Dart et al., 2012). Além de permitir que o professor faça suas escolhas, o procedimento de *test drive* (Dart et al., 2012) encoraja-o a tentar algumas formas de intervenção e depois escolher qual prefere. Isso tem revelado um aumento na eficácia e na integridade da abordagem.

Compreendendo os participantes em seu contexto

Na última década, tem havido pressão política e profissional para que educadores implementem intervenções baseadas em evidências (Gutkin, 2002). Entretanto, “oferecer aos profissionais um conjunto de intervenções “baseadas em evidências” será insuficiente para promover a aplicação das intervenções na prática” (Kratochwill; Shernoff, 2004 p. 37). A abordagem para uma consultoria eficaz demanda compreensão e recomendação de prática baseada em evidências, combinada com o uso de técnicas que efetivamente mudam o comportamento do adulto dentro do seu contexto. Schaugency e Ervin (2006, p. 156) sugerem que a prática baseada em evidências “informe o conteúdo de nosso trabalho”, enquanto a inclusão do contexto informa o “como ou o processo do nosso trabalho”. O

reconhecimento da importância de se considerarem as diferenças contextuais e de se desenhar uma intervenção singular para uma equipe ou escola vem sendo valorizado na literatura sobre aconselhamento e psicologia escolar (Shapiro, 2006). Não faz sentido ter um plano fantástico se ele não for implementado.

O papel da teoria do empoderamento

O empoderamento não tem sido muito valorizado no professor (Dunst 1997; Dunst, Trivette; Deal, 1994; Dunst, Trivette; LaPointe, 1994; Peterson; Zimmerman, 2004; Rappaport, 1981; Zimmerman, 2000). Para mudar essa percepção, consultores devem trabalhar considerando o contexto e o envolvimento do professor, resultando em uma capacidade maior para trabalhar com os alunos (Cherniss, 1997). A teoria do empoderamento enfatiza a importância do contexto e das variáveis ambientais na interação com indivíduos. Um processo de empoderamento que conduza a resultados vem substituindo o modelo tradicional que contribuía apenas para um aperfeiçoamento organizacional. (Rappaport, 1981; Boehm; Staples, 2002)

Para Zimmerman (1995, 2000), o empoderamento psicológico possui três dimensões: intrapessoal, interpessoal e comportamental. A dimensão intrapessoal inclui percepção de autocontrole, autoeficácia, motivação e competência. Assim, a equipe que recebe a consultoria estaria empoderada na dimensão intrapessoal se acreditasse que tinha domínio na sala de aula e se sentisse autoconfiança na habilidade de lidar com alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA). A dimensão interpessoal inclui o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, o que inclui um componente relacional. O professor poderia se considerar empoderado nessa dimensão se desenvolvesse conhecimentos e habilidades específicas de como ensinar aos alunos com TEA, em decorrência das interações com o consultor. A dimensão comportamental descreve a importância do envolvimento participativo que conduz à transferência de habilidades e ao comportamento independente. Empoderamento dos professores se dava ao constatar que estariam usando habilidades e conhecimento com autonomia.

Dunst e colaboradores (1997) descreveram as características importantes que o consultor deve ter para empoderar os professores. Além de conhecimento técnico, deve possuir habilidades nas interações: ter empatia, ser um ouvinte atento, afetivo e preocupado, possuir honestidade e transmitir confiança. De acordo com Dunst e outros (Zimmerman, 2000), a habilidade que conduz a fortes resultados no empoderamento é o envolvimento participativo. Este conceito

requer práticas que forneçam ao professor oportunidades para interiorização, como discutir as intervenções, oferecer possíveis escolhas, colaborar nas decisões compartilhadas e criar oportunidades para um envolvimento ativo do professor, apoiado pelo consultor. Cherniss (1997) sugere que uma consultoria empoderadora envolveria os professores em cada estágio do processo, desde a identificação do problema, o desenvolvimento da intervenção, a implementação do plano, até a avaliação do resultado.

Resumo dos achados da pesquisa

O foco da pesquisa era atingir as preocupações iniciais dos consultores sobre o fraco poder de implementar planos e as mudanças limitadas na prática pedagógica, com poucos resultados no comportamento do aluno com TEA. Sentiam-se frustrados e impotentes. O modelo tradicional do POPARD funcionava na base da abordagem “consultoria e esperança” (Gresham, 1989) ou “espalha e reza” (Cooter, 2003), revelando-se ineficiente. Poderia gerar uma consciência, mas não implicava mudanças na prática. A falta de implementação do plano de ação aparece como uma precária alteração do contexto (Noell, 2008, Solomon et al., 2012). Pesquisadores reconhecem quão difícil é alterar o comportamento do professor (Noell; Gansle, 2009). Embora seja importante recomendar práticas baseadas em evidências, isso é insuficiente; o consultor precisa usar um leque de estratégias para encorajar o professor a sair de um conhecimento superficial para uma compreensão profunda e conseguir assim efetivar a intervenção (Schaughency; Ervin, 2006). Abordagens efetivas incluem acompanhar, orientar, propor mudanças, contribuir para maior embasamento nas decisões e ajustar as sugestões ao contexto único e singular.

A literatura sobre consultoria acompanha a teoria do empoderamento em muitos aspectos. Os objetivos da construção de competências (Cooter, 2003) são consistentes com os do empoderamento (Peterson; Zimmerman, 2004; Zimmerman, 2000). Professores empoderados deveriam poder adquirir conhecimentos e habilidades, traduzindo-os em ações independentes no contexto escolar, sentindo-se competentes e confiantes. Um processo de empoderamento requer que o consultor tenha bom conhecimento técnico, boa capacidade de comunicação, seja um bom ouvinte e, acima de tudo, seja alguém que encoraja o envolvimento ativo daquele a quem orienta. (Cherniss, 1997; Dunst, 1997)

Transformação do modelo de consultoria

Ao final do primeiro ano de capacitação, em 2008, um pequeno grupo de trabalho foi escolhido para rever tudo o que havia sido mencionado pelos consultores, de forma a se passar para um novo modelo de consultoria. O objetivo era criar um modelo alinhado com a construção de competências e empoderamento.

Novo estatuto e objetivos

Após consulta aos técnicos do Ministério, mudou-se o estatuto do POPARD. As novas competências passaram a ser “fornecer consultoria, capacitação e acompanhar os serviços de todas as escolas públicas e independentes da província de BC”. O nosso foco principal passou a ser aumentar a capacidade da equipe da escola de dar apoio à inclusão de alunos com TEA. A equipe passa a promover “um conjunto de abordagens baseadas em evidências que facilitarão programas educacionais inclusivos” (POPARD, 2008, p.2). As metas foram as seguintes: 1. Empoderar as equipes das escolas de BC em dar apoio a alunos com TEA, construindo competências na equipe local e aumentando o sucesso de estudantes com TEA no sistema escolar; 2. Encorajar a colaboração e parcerias entre sistemas escolares que incluem alunos com TEA; 3. Expandir e desenvolver o programa; 4. Expandir conhecimentos a toda a equipe do sistema escolar; e 5. Expandir oportunidades de pesquisas e parcerias.

A equipe do POPARD adotou a teoria do empoderamento, e isso se encontra nos novos objetivos: desenvolver conhecimento cada vez maior, habilidades e autoconfiança dos professores (Zimmerman, 2000) que trabalham com alunos com TEA. A equipe passou a valorizar as influências sistêmicas e contextuais. A teoria do empoderamento também valoriza uma aproximação com a família e as organizações da comunidade, e relaciona essas parcerias com o sistema escolar (Dunst, 1997; Rappaport, 1981). O novo modelo considera ainda a necessidade de os consultores continuarem ampliando seus conhecimentos. A parceria com outras agências e a permanente avaliação e reflexão sobre a eficácia do programa são objetivos a serem alcançados, tanto pelos consultores quanto pela gestão escolar, empoderando a todos.

Novos processos – atenção ao contexto

O tempo da consultoria passou a ser maior: começa com uma coleta de informações e passa pelos estágios de identificação do problema, elaboração,

implementação e avaliação do plano de intervenção. Nesse modelo, pais e professores são solicitados a pensar e definir mais claramente que tipo de auxílio querem, quais as qualidades e pontos positivos da criança, do lar e da sala de aula. O papel do consultor se desloca de um “doutor sabe-tudo” para o de quem conhece autismo, mas precisa aprender com a equipe da escola e do lar, combinando experiências e conhecimentos com os envolvidos. Dispense-se um tempo maior ouvindo e aprendendo, para depois tentar determinar qual o nível de atuação da equipe escolar e poder então desenhar um modelo de intervenção muito particular e específico para o contexto encontrado.

Novos processos – desenvolvendo a intervenção

O consultor deixa claro logo no início da visita que o objetivo é que a equipe trabalhe junta para criar um plano. Depois de identificar o problema e suas potenciais causas (p.ex. o aluno carece de habilidades sociais ou o currículo é muito difícil), faz-se uma reunião com a equipe escolar, porque o consultor não está mais apenas dizendo o que a equipe deve fazer. Ele estimula que surjam novas ideias, pois uma ideia criada dentro da própria equipe pode ser adotada. Quando a ideia vem de fora, o interesse em adotá-la é menor (Cherniss, 1997). É esperado que o consultor compartilhe seu conhecimento específico ou ofereça treinamento em uma estratégia pouco familiar à equipe. Deve-se oferecer possibilidades de escolha, dentre várias estratégias, para que decidam a mais adequada para a sala de aula, ou para o estilo do professor. Ao invés de recomendar muitas mudanças, o novo modelo adota a abordagem “menos é mais”. O consultor solicita à equipe que vá reduzindo as possibilidades com as quais querem trabalhar ou sugere estratégias possíveis mais viáveis. Enfatizam-se intervenções mais simples de serem adotadas no contexto escolar, assim como aquelas que podem ser realizadas com toda a classe. Uma vez que se identifica a intervenção adequada, o consultor conduz a equipe a detalhar o quê, onde, quando e como ela vai acontecer.

Novos processos – implementação

Ao contrário do modelo antigo, que não fornecia possibilidades de apoio à implementação, o novo modelo começa com uma reunião da equipe, quando o consultor pede que se identifique que tipo de apoio gostaria de receber: recursos pedagógicos, novas informações, apoio ou treinamento. O consultor encoraja que se ponha a “mão na massa” na sala de aula (Solomon et al., 2012), respeitando

e enfatizando os pontos positivos, garantindo as dificuldades em aprender novas técnicas e trabalhando com o professor ou com a equipe gestora para ajustar e adaptar alguma intervenção. O consultor continua buscando novas estratégias mais aceitáveis, caso alguma proposta anterior não tenha sido eficaz (Dart et al., 2012). Quando a equipe indica que não gostou da intervenção proposta, ele pode fornecer a opção de experimentar outra.

Novos processos – o relatório

Na nova abordagem se solicita um relatório curto e focado nas preocupações principais e intervenções identificadas junto à equipe. Desenvolve-se ainda um plano detalhado que pode funcionar como um guia. Essa estratégia tem se revelado mais eficaz para ajudar as equipes escolares do que um relatório e um plano de ação gigantesco e inespecífico. (Noell, 2008)

Novos processos – projetos inovadores

O novo modelo encoraja os distritos escolares a identificarem práticas inovadoras que eles gostariam de implementar com o apoio do POPARD. Os detalhes do treinamento são desenhados para cada equipe e contexto, mas normalmente incluem componentes semelhantes, como treinamento na sala de aula, seguido de “mão na massa” e um retorno de orientações e a organização de um conjunto de resultados. Essa abordagem segue o modelo de aprofundamento na aprendizagem (Cooter, 2003). Os participantes dos projetos aprendem e empregam novas habilidades e também desenvolvem conhecimento para se tornarem orientadores e líderes de outros. Estes projetos possibilitaram que consultores e equipe gestora da escola aplicassem um plano de ação que se demonstrou eficiente em outros contextos. Projetos inovadores mais recentes incluem treinamento de professores, que inclui dinâmica de grupo para jovens com autismo de alto funcionamento, desenvolvimento de apoios visuais a serem usados nas classes inclusivas, ensino de habilidades de vida diária mediante o uso de vídeos, capacitação de professores de educação infantil e de professores selecionados no distrito escolar que já incorporaram o uso de estratégias baseadas em evidências, especialmente desenhadas para suas salas de aula, de forma a promover inclusão.

As vozes dos consultores

A pesquisadora estava interessada em conhecer as percepções dos consultores sobre o novo modelo. Além de realizar encontros informais com os gestores e equipes escolares, as vozes dos consultores foram registradas por meio de questionário e entrevistas durante o segundo ano de implementação do novo modelo, em 2009. Foi perguntado: “Agora que você já teve alguma experiência com o novo modelo de consultoria, fale-me sobre suas experiências. Quais mudanças você teve que fazer e qual foi o impacto dele sobre você?” A seguir, os mesmos consultores que tinham tido experiência tanto com o modelo antigo quanto com o novo foram escolhidos como representantes para narrar suas experiências. As respostas foram posteriormente categorizadas em temas.

Tim

Tive que fazer algumas mudanças em minha prática para abraçar o novo modelo de empoderamento, como reduzir o tamanho dos relatórios; trabalhar diretamente com educadores e alunos; avaliar o conhecimento e motivação da equipe; tentar remover barreiras à implementação, produzindo materiais adequados para demonstrar a utilidade e um vídeo para demonstrar como utilizá-los, além de esmiuçar as etapas de cada estratégia. O acompanhamento para ver o que foi feito e quais pequenas mudanças precisam ser feitas faz toda a diferença.

Eu aperfeiçoei minha habilidade em capacitar, orientar e acompanhar a equipe da escola. Preciso ter um nível mais elevado de compreensão e colocação em prática das intervenções, já que tenho que demonstrá-las.

Minha confiança também aumentou. Sinto-me mais competente. Quando retorno às escolas verifico que as equipes estão realmente implementando as intervenções. E, se elas não estão obtendo sucesso, eu as ajudo a mudar de intervenção, ao invés de simplesmente desistir.

Sonia

Implementar o modelo de empoderamento provocou alguma mudança na minha prática. Tenho que focar menos no “programa perfeito” e mais em buscar estratégias substitutivas eficazes. Tive que estar mais atenta à dinâmica da equipe escolar e às demandas da situação específica; apurar minhas habilidades para encorajar a participação da equipe gestora sem ser invasiva.

Tive a oportunidade de fazer um trabalho mais próximo aos alunos. Trabalhar diretamente com eles me fez sentir bem e ajudou a adequar meus procedimentos. Com o modelo antigo, algumas vezes eu me perguntava se eles realmente poderiam implementar as orientações que eu sugeria, ou se considerariam como “blá-blá-blá”. O

novo modelo me dá mais credibilidade e isso aumentou minha autoconfiança.

A consciência da equipe de que eu retornaria para novo acompanhamento também aumentou a confiança em acatar as minhas orientações. E isso fez com que não temessem colocar em prática as estratégias propostas, pois sabiam que eu voltaria.

Vanessa

O novo modelo me deu a oportunidade de aplicar meu treinamento em consultoria e orientação e ajudá-los a avançar em pequenos passos para ampliar o seu nível de habilidades e competências. Esse modelo demanda mais habilidades que o anterior, mas eu estou gostando muito.

Percebi que o conhecimento dos professores deslanchou com as reuniões, mas não necessariamente as suas competências e autoconfiança. O que fez realmente eles se desenvolverem foi o acompanhamento. Ouço suspiros de alívio nas reuniões quando digo que devem escolher apenas uma ou duas estratégias para implementar. Sentem-se mais confiantes porque acham que é menos complexo e mais fácil de gerenciar. Também se sentem mais propensos a implementar, sabendo que eu vou apoiá-los até se sentirem confiantes.

O novo modelo deu oportunidade para apoiar a capacidade de se construir além de um único aluno ou classe. Um exemplo disso ocorreu em uma escola que queria implementar a educação dos colegas para aumentar o nível de aceitação social e inclusão para um aluno com TEA. O que começou como um apoio à implementação para aquele aluno levou vários outros professores a quererem usar também esse tipo de estratégia.

Temas comuns

Surgiram vários temas. Observou-se a necessidade de usar habilidades como avaliar a situação, facilitar, questionar e capacitar. Uma consultora experiente em aconselhamento comparou o seu trabalho no novo modelo com o anterior, trabalhando para fazer pequenas mudanças. Alguns consultores notaram também a necessidade de se tornar capaz de usar estratégias para trabalhar diretamente com alunos, enquanto antes só se conversava sobre eles.

Observou-se um aumento nas chances de mudança com um aumento de confiança nas equipes, já que sabiam que teriam um acompanhamento. O desenvolvimento e a difusão das estratégias, para além do uso por um único aluno, alcançando toda a turma ou a escola ou o distrito escolar, são consistentes com a construção de uma capacidade de aprendizado profundo. (Cooter, 2003)

Os consultores, sentiram-se mais bem sucedidos, mais valorizados em seu

trabalho. Assim, eles também se tornaram mais empoderados (Zimmerman, 2000), já que aumentaram seu conhecimento, aprenderam e aplicaram novas habilidades e competências e se perceberam como verdadeiros agentes de mudanças.

Vozes dos participantes

A pesquisadora também estava interessada em ouvir as vozes das equipes. Os consultores buscavam retorno por meio de entrevistas ou pesquisas de opinião. Perguntavam: “O que você pensa sobre esse processo? Se você conviveu com o antigo modelo, de que maneira eles se diferenciam?” As inúmeras respostas recebidas foram agrupadas e selecionadas, de acordo com os temas que emergiram.

Aumento de conhecimento e competências

Foi fantástico. Conversamos muito e nos comunicamos por e-mail; me pareceu muito democrático. Me senti apoiada todo o tempo e mais confiante.

Nós realmente curtimos sair da reunião com um plano concreto, com metas, papeis e responsabilidades.

Aumento na confiança

Participar das reuniões foi muito bom porque eu tive que pensar sobre as coisas certas a dizer e no momento certo. Parecia muito mais difícil do que foi.

A elaboração de um plano, dado pelo modelo antigo, não funcionava muito bem. Eu tinha que colocar a minha marca. Aprendi muito para fazer um plano independente. Fiquei nervosa em ter que fazer o meu dever de casa, mas Mary foi fantástica em facilitar minha vida, mandando mensagens de orientação e apoio. Eu não estava sozinha.

Sentir que eram parte do processo

Nesse modelo o consultor se torna um colaborador, tenta ajudar, mais do que esnobar conhecimento; e permite um maior diálogo.

Sally era a especialista, mas sua abordagem não nos fez sentir inferiores. Éramos integrantes da solução dos problemas, colaborativos e com generosas pitadas de loucura e humor.

A importância do acompanhamento

A melhor parte do processo de orientação foi o tempo dispendido no acompanhamento e uma verdadeira prática para a implementação.

Você está tão envolvido com a sua realidade que fica difícil implementar sozinho. Se eu não tivesse tido um acompanhamento solidário, provavelmente eu não teria feito aquilo com meus alunos.

Se eu tivesse feito aquela oficina sem o acompanhamento, tudo ficaria “guardado na prateleira”.

Ampliando o aprendizado para outros alunos

Ver com outros olhos me dá ideias que podem ser utilizadas com os demais alunos da sala.

Adotei a seguinte estratégia de resolução do problema: paro, ignoro e dou as costas. A diretora tem uma cópia dessa estratégia e, quando um aluno meu tem algum problema de indisciplina e é referido a ela, esta o ajuda a se comportar da mesma maneira, usando essa estratégia.

As respostas das equipes sugerem que os consultores foram bem sucedidos em alcançar o objetivo do empoderamento e construir competências. As vozes dos professores sugerem que o processo de empoderamento fez com que aprendessem conhecimentos e habilidades, aumentassem sua autoconfiança e se tornassem capazes de avançar e, em alguns casos, estender o seu aprendizado independente para outros alunos ou ambientes educacionais.

Conclusão: Lições aprendidas

Cinco anos depois do início desse projeto, já em 2012, o modelo do POPARD evoluiu de uma consultoria de tempo limitado do tipo consultoria e esperança (Gresham, 1989), para um modelo de empoderamento mais extensivo, contextual e específico para as necessidades do professor (Zimmerman, 1995, 2000). Mudar um sistema, do mesmo modo que mudar comportamento de adultos, não é um processo rápido e simples (Noell, 2008). Leva tempo, demanda estudos sobre o que a literatura diz, atenção para as características específicas de cada indivíduo e contexto e, mais importante, demanda ação participativa e parceria com aqueles que se quer mudar. (Dunst, 1997)

Os consultores participantes deste processo contribuíram para que novas lições fossem aprendidas sobre como tornar uma consultoria às escolas mais eficaz. As palavras de Tim contribuíram sobremaneira para compartilhar a situação com os demais consultores e com a direção do POPARD:

Mais sugestões dadas são menos importantes que umas poucas implementadas.

Fazer com que os orientandos escolham quais sugestões vão implementar amplia a capacidade deles em continuar investindo em implementação.

O que não está pronto quando saio da escola provavelmente nunca será implementado.

Não existe nada melhor do que o próprio professor fazer as sugestões propostas, mas com a ajuda do consultor.

Ajude-os a fazer, aí volta e vê que eles ainda o estão fazendo – esse é o caminho.

Gosto mais de trabalhar com as equipes do que chegar lá, despejar um relatório e dizer: “Boa sorte!”

Embora no modelo original, consultores trouxessem conhecimento a pais e educadores de como lidar com alunos com autismo, havia alguns problemas consistentes com o encontrado na literatura (Noell; Gansle, 2005). A principal preocupação era quanto aos precários resultados implementados após a consultoria. Consultores ficavam frustrados ao retornar e verificar que não havia tido nenhum avanço. O modelo de tempo limitado do tipo consultoria e esperança (Gresham, 1989) ou espalha e reza (Cooter, 2003) mostraram-se insuficientes. Mediante cuidadosa atenção às mudanças, incluindo avaliação do atual modelo, treinamento e escuta das vozes dos consultores e das equipes, o modelo usado pelo POPARD evoluiu para a construção de um modelo de aconselhamento empoderador. Principais mudanças se referem à valorização da participação das equipes que recebiam a consultoria e ao reconhecimento das forças e limitações de cada contexto, fazendo com que os consultores trabalhassem junto à equipe, no passo a passo de poucas e boas estratégias, adaptando o plano se necessário. Essa abordagem construiu habilidades e confiança de ambos os lados, refletindo em resultados mais satisfatórios tanto nos pais quanto nos estudantes com TEA incluídos. Resultados sugerem o sucesso do modelo de aconselhamento empoderador. (Dunst 1997, Rappaport, 1981; 1995 Zimmerman, 2000)

Referências

- British Columbia Ministry of Education. *Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines*. Victoria, BC: BC Ministry of Education, 2011
- BLOOM, Benjamin. *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: David McKay, 1956.
- BOEHM, Amnon.; STAPLES, Lee H. The functions of the social worker in empowering: The voices of consumers and professionals. *Social Work*. v. 47, n. 4, p. 449-460, oct. 2002.
- BROWN, Duane.; PRYZWANSKY, Walter, B.; SCHULTE, Ann C. *Psychological Consultation and Collaboration: Introduction to Theory and Practice*. 7th ed. Boston: Pearson, 2006.
- CHERNISS, Cary. Teacher empowerment, consultation, and the creation of new programs in schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. v. 8, n. 2, 135-152, 1997.
- COOTER, Jr. Robert B. Teacher “capacity-building” helps urban children succeed in reading. *The Reading Teacher*. v. 57, n. 3, p. 198-205, oct. 2003.
- DART, Evan H.; COOK, Clayton R.; COLLINS, Tai A.; GRESHAM, Frank M.; CHENIER, Jeffrey, S. Test driving interventions to increase treatment integrity and student outcomes. *School Psychology Review*. v. 41, n. 4, p. 467-481, 2012.
- DUNST, Carl J. Conceptual and empirical foundations of family-centred practice. In Illback, R., Cobb, C., and Joseph, H. *Integrated Services for Children and Families: Opportunities for Psychological Practice*. Washington, D.C.: American Psychological Association. 1997. p. 75-91.
- DUNST, Carl J.; TRIVETTE, Carol M.; and DEAL, Angela G. Resource-based family-centered intervention practices. In Dunst, Carol J., Trivette, Carol M., and Deal, Angela G. *Supporting and Strengthening Families: Methods, Strategies and Practices*. Cambridge, Massachusetts: Brookline Books. 1994. p. 140-151.
- DUNST, Carl J.; TRIVETTE, Carol M.; and LAPOINTE, Nancy. Meaning and key characteristics of empowerment. In Dunst, Carl J., Trivette, Carol M., and Deal, Angela G. *Supporting and Strengthening Families: Principles and Guidelines for Practice*. Cambridge, Massachusetts: Brookline Books. 1994. p. 12-28.
- ERCHUL, William P.; MARTENS, Brian K. *School Consultation: Conceptual and Empirical Bases of Practice*. 3rd ed. New York: Springer, 2010.
- FULLAN, Michael. Leadership across the system. *Insight*, winter 2004. p. 14-17. Available at: <http://www.michaelfullan.ca/media/13396061760.pdf>, Accessed: February 28, 2013.
- GRESHAM, Frank M. Assessment of treatment integrity in school consultation and prereferral intervention. *School Psychology Review*, v. 18, n. 1, p. 37-50, 1989.

GUTKIN, Terry B. Evidence-based interventions in school psychology: state of the art and directions for the future. *School Psychology Quarterly*. v. 17, n. 4, p. 339-340, 2002.

KRATOCHWILL, Thomas R.; SHERNOFF, Elisa, S. Evidence-based practice: promoting evidence-based interventions in school psychology. *School Psychology Review*. v. 33, n. 1. p. 34-48, 2004.

HOYLE, Tena B.; SAMEK, Beverly B.; VALOIS, Robert F. Building capacity for the continuous improvement of health-promoting schools. *Journal of School Health*. v. 78, n. 1, p. 1-8, jan. 2008.

NOELL, George H. Appraising and praising systematic work to support systems change: where we might be and where we might go. *School Psychology Review*. v. 37, n. 3, p. 333-336, 2008.

NOELL, George H.; GANSLE, Kristin A. Moving from good ideas in educational systems change to sustainable program implementation: coming to terms with some of the realities. *Psychology in the Schools*. v. 46, n. 1, p. 78-88, 2009.

NOELL, George H.; WITT, Joseph C.; SLIDER, Natalie J., CONNELL, James. E., GATTI, Susan. L.; WILLIAMS, Kashunda L.; KOENIG, Jennifer L.; RESETAR, Jennifer L.; DUHON, Gary J. Treatment implementation following behavioral consultation in schools: A comparison of three follow-up strategies. *School Psychology Review*. v. 34, n. 1, p. 87-106, 2005.

PETERSON, N. Andrew; ZIMMERMAN, Marc A. Beyond the individual: Toward a nomological network of organizational empowerment. *American Journal of community Psychology*. v. 34, n. 1/2, p. 129-145, 2004.

POPARD: PROVINCIAL OUTREACH PROGRAM FOR AUTISM AND RELATED DISORDERS. *District Partner Manual, 2004*. Delta, BC: POPARD. P.3, 2004

POPARD: PROVINCIAL OUTREACH PROGRAM FOR AUTISM AND RELATED DISORDERS. *Annual Report, 2007 – 2008*. Delta, BC: POPARD. P. 2, 2008.

RAPPAPORT, Julian. In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention: toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, v. 9, n. 1, 121-148, feb. 1981.

_____. Empowerment meets narrative: listening to stories and creating settings. *American Journal of Community Psychology*. v. 23, n. 5, oct. 1995.

SCHAUGHENCY, Elizabeth.; ERVIN, Ruth. Building capacity to implement and sustain effective practices to better serve children. *School Psychology Review*. v. 35, n. 2, p. 155-166, 2006.

SHAPIRO, Edward S. Are we solving big problems? *School Psychology Review*. v. 35, n. 2, p. 260-265, 2006.

SOLOMON, Benjamin G.; KLEIN, Suzanne A.; POLITYLO, Bethany C. The effect of performance feedback on teachers' treatment integrity: a meta-analysis of the

single-case literature. *School Psychology Review*, v. 41, n. 2, p. 160-175. 2012.

VYGOTSKY, Lev S. *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press. 1962.

WATSON, Stuart T.; BORINSON, Sheri L. Direct behavioral consultation: an alternative to traditional behavioral consultation. *School Psychology Quarterly*, v. 11, n. 3, p. 267-278. 1996.

WITT, J. C.; Elliott, S. N. In: Kratochwill, Thomas R. *Advances in School Psychology*, Hillsdale: Erlbaum. v. 6, p. 252-258.

ZIMMERMAN, Marc A. Psychological empowerment: issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, v. 23, n. 5, p. 581-600, oct. 1995.

_____. Empowerment theory: psychological, organizational, and community levels of analysis. In: Rappaport, Julian and Seidman, Edward. *Handbook of Community Psychology*. New York: Plenum, 2000. p. 43-63.

Recebido em julho de 2013
Aprovado março de 2014

Georgina Robinson é Diretora do Provincial Outreach Program for Autism and Related Disorders – POPARD, um serviço do Ministério de Educação do Canadá, situado na província de British Columbia. E-mail: grobinson@deltasd.bc.ca
