

GRUPO FOCAL COMO METODOLOGIA DE PESQUISA



SÔNIA ROCHA DE ALMEIDA VIEIRA

Atua na educação há 19 anos. Mestre em Educação pelo Programa Pós-graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), UNINOVE (2023) - pesquisa "O trabalho colaborativo na escola: o que pensa a equipe gestora das escolas públicas da rede municipal de ensino de São Paulo". Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade da Cidade de São Paulo - UNICID. Graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

O estudo apresentado neste artigo é parte da dissertação de mestrado, defendida pela autora em dois mil e vinte e três no PROGEPE/UNINOVE. Ele reflete sobre a análise metodológica na pesquisa educacional, destacando o papel do grupo focal como técnica investigativa. Ele explora como o grupo focal, além de ser uma ferramenta técnica de coleta de dados, é um processo em constante transformação, que privilegia a interação entre o campo empírico e o teórico nas abordagens qualitativas. O texto também enfatiza a crítica constante presente nesse método, que se manifesta em uma prática de educação política, ao integrar conhecimentos formais e técnicos com uma abordagem reflexiva e dinâmica. Nesse sentido a metodologia é essencial para dar robustez às investigações acadêmicas, possibilitando que os conhecimentos gerados possam ser utilizados para melhorar as práticas educativas, influenciar políticas públicas e promover mudanças significativas no Sistema de Educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia; Grupo focal; Educação pública.

INTRODUÇÃO

A análise metodológica na pesquisa educacional é essencial para dar robustez às investigações acadêmicas, possibilitando que os conhecimentos gerados possam ser utilizados para melhorar as práticas educativas, influenciar políticas públicas e promover mudanças significativas no Sistema de Educacional. As técnicas de coleta de dados, é um processo em constante transformação, que privilegia a interação entre o campo empírico e o teórico nas abordagens qualitativas. O trabalho com o grupo focal buscou compreender o que pensam os sujeitos acerca do tema

tratado, conhecer sobre suas práticas do cotidiano, além de possibilitar uma interação direta entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, promovendo uma discussão com vistas a proporcionar trocas de conhecimentos. Para Gomes (2005, p. 279): “A finalidade principal dessa modalidade de pesquisa é extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo sentimentos, opiniões e reações que resultariam em um novo conhecimento”. Gatti (2005, p. 9) afirma que a pesquisa com grupos focais tem como objetivo alcançar, por meio das interações no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações de maneira que outros métodos, como observação, entrevistas ou questionários, não permitiriam. O grupo focal possibilita a percepção de diferentes perspectivas e processos emocionais devido ao contexto interativo que cria, permitindo a captura de significados que, de outras formas, poderiam ser difíceis de expressar.

Sobre a organização e desenvolvimento do grupo focal, Gatti (2005, p. 17-23) elenca alguns itens necessários: a necessidade de o problema estar claramente exposto; a construção de um roteiro (em função de concretizar o processo interativo); a necessidade de o grupo se composto segundo critérios associados à meta da pesquisa; a observância de características comuns aos participantes, ligadas ao objetivo da pesquisa; a preferência por trabalhar com grupos entre seis e doze pessoas.

É importante destacar que o presente trabalho foi realizado com um grupo de educadores da rede pública municipal de São Paulo, com o objetivo de coletar e analisar os seus saberes sobre o tema Trabalho colaborativo na escolas públicas da Rede municipal paulistana. Para tal, foi registrado detalhadamente os processos inerentes ao Grupo focal com o objetivo de subsidiar outros pesquisadores educacionais.

GRUPO FOCAL COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

O roteiro para aplicação do grupo focal foi baseado em Gatti (2005). Inicialmente, foi feito um apanhado geral das ideias que a autora recomenda para que se realize um grupo focal, identificando os itens essenciais e, a partir daí, foi traçado o roteiro semiestruturado final para a pesquisa em questão. A autora assegura que a ênfase do grupo focal está na interação entre os participantes, e não nas perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. O pesquisador deverá estudar a interação estabelecida e as trocas realizadas, com base nos objetivos da pesquisa. Gatti reafirma que a técnica do grupo focal é muito útil quando se busca compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, assim como entender os fatores que os influenciam, as motivações que sustentam suas escolhas e as razões por trás de determinados posicionamentos.

Uma vez estabelecida a importância da interação entre o grupo focal, Gatti (2005) enfatiza o papel do mediador, cuja função é fazer fluir a discussão entre os participantes, respeitando a “não diretividade”, ou seja, não fazer perguntas diretamente de forma individualizada, por não se tratar de uma entrevista.

[...] a condução menos estruturada, menos diretiva, parece favorecer a emergência de falas mais densas em relação ao problema, permitindo análises e teorizações mais profícuas [...] demanda maior cuidado com a forma de intervenção [...]. (GATTI, 2005, p. 35).

Sendo assim, o mediador deve ter domínio do tema a ser tratado, para encaminhá-lo, fazendo intervenções que facilitem as trocas, sem se posicionar ou mesmo fechar a questão. Seu papel está vinculado à articulação da discussão do grupo, deixando claro que todas as opiniões interessam, sem que os membros se preocupem com o certo e o errado de suas colocações e argumentos.

Nesse sentido, a autora elenca algumas ações do moderador: criar situação de conforto; fornecer informações que deixem os participantes confortáveis — o que se espera deles, a rotina da reunião e a duração; explicar o objetivo do encontro e o porquê da escolha dos participantes; cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas (intervenções afirmativas ou negativas; emissão de opiniões particulares; conclusões ou outras formas de intervenção direta); fazer encaminhamento quanto ao tema; fazer intervenções que facilitem as trocas; manter os objetivos do trabalho do grupo; não se posicionar, fechar a questão, fazer síntese, propor ideias, inquirir diretamente; criar situação para que o grupo se situe; dar ênfase na interação não na pergunta/resposta.

Quanto à estrutura do grupo focal, Gatti (2005) traz alguns elementos para sua composição. A escolha das “variáveis”, por exemplo, deve se basear no objetivo do estudo: participantes com algumas características homogêneas (característica comum: tipo de trabalho/funcionários de um mesmo setor do serviço público/professores de certo nível de ensino, entre outras) (GATTI, 2005, p. 20).

Ademais, a pesquisadora dá outras recomendações: não juntar pessoas que se conheçam muito; não formar grupos muito grandes ou muito pequenos, o ideal é de 6 a 12 pessoas; é possível fazer de 3 a 4 grupos – sessões; não dar aos participantes informações detalhadas sobre o objeto de pesquisa com antecedência; convidar de forma cuidadosa para evitar ausências que são bem comuns.

Quanto ao local, ele favorecer as interações, por meio de cadeiras avulsas, dispostas em círculos ou em volta de uma mesa; os participantes devem se encontrar face a face e fazer uso de crachás com nome (GATTI, 2005, p. 24).

O registro das interações deve ser discutido com os participantes no ato do convite ou na abertura. Sugere-se gravação em áudio (usar dois gravadores, deixar um de reserva), observando que a utilização do videoteipe é discutível por ser considerado invasivo. Sugere-se, ainda, fazer uso de um ou dois relatores — mesmo com as gravações, recomenda-se que os assistentes façam anotações.

Quanto à escolha do moderador:

Pode ser o próprio pesquisador ou outro profissional; precisa ter clareza de expressão, ser sensível, flexível e capaz de conduzir o grupo com segurança; [...] Precisa ser um profissional capaz de despertar confiança e de gerar empatia, para conduzir com habilidade o grupo na direção dos objetivos da pesquisa, sem criar situações embaraçosas. (GATTI, 2005, p. 35).

[...] se o moderador for muito informal e cheio de brincadeiras, isso pode levar o grupo a não tomar muito a sério a discussão. Se for excessivamente formal e rígido, distante, pode impedir que o grupo se sinta à vontade para desenvolver as discussões e reprimir a interação entre os participantes. (GATTI, 2005, p. 31).

Sobre o desenvolvimento do grupo focal, Gatti (2005) considera que é essencial deixar claro, desde o início, a responsabilidade do grupo em gerenciar a discussão, uma espécie de “autogestão”. Por isso, a autora faz algumas recomendações de técnicas de atividades que proporcionam o andar das discussões, sendo “gerenciadas” pelos próprios membros do grupo. A princípio, sugere-se a confecção de cartões com afirmações relativas ao tema do grupo focal. Para tanto, deve-se solicitar aos participantes que, coletivamente, distribuam os cartões, em função das afirmações neles constantes, em diferentes pilhas, conforme grau de concordância ou discordância em relação ao conteúdo das afirmações. Podem-se fazer quatro pilhas (de “concorda-se muito” a “discorda-se totalmente”) ou três pilhas (“concordam”, “discordam”, “mais ou menos”) ou duas pilhas apenas. O grupo também pode sugerir a escala de avaliação ou o moderador pode sugeri-la. O processo de escolha e decisão deve ser bem observado e registrado, discutindo-se com o grupo, depois da atividade, o resultado (GATTI, 2005, p. 37).

Também é possível confeccionar um jogo de perguntas e respostas breves. Nesse caso, é preciso preparar cartas semelhantes às de baralho, com perguntas relativas ao tema, que possam ter respostas rápidas e curtas. Elas podem ser embaralhadas e distribuídas aos participantes, uma para cada um, ou cada participante pode retirar do maço sua carta. Cada participante proporá a questão recebida a outro participante de sua escolha, não podendo haver concentração só num deles. Neste exercício, também se pode propor que cada participante tire duas ou três cartas e escolha a pergunta que vai fazer. Todos devem responder a pelo menos uma questão.

Para além das técnicas sugeridas, a autora considera importante disponibilizar aos participantes uma colocação individualizada, para atender à necessidade da “não exposição” em grupo (medo de se posicionar perante o outro). Por essa razão, sugere: aplicar pequeno questionário, proporcionando a exposição individual de cada participante por escrito (GATTI, 2005, p. 36); dar oportunidade de conversar em particular com o moderador; registrar, sem identificação, comentários específicos, próprios, depois de terminada a sessão grupal; o moderador pode solicitar que cada um faça uma observação final, caso julgue necessário (GATTI, 2005, p. 34).

No caso desta pesquisa, optou-se por um jogo interativo.

O ENCONTRO DO GRUPO FOCAL

O encontro do grupo focal se deu de forma on-line, no dia 30 de novembro de 2022, pela plataforma digital Meet. Foi feita explanação oral dos participantes, com câmeras abertas, e também foi utilizado o recurso de compartilhamento de tela para melhor conduzir o encontro. Participaram desta fase da pesquisa sete mulheres. Os convites foram feitos por meio da rede social WhatsApp a oito membros que compõem a gestão nas escolas públicas da rede municipal de São Paulo (diretor, assistente de diretor e coordenador pedagógico). Todos os convites foram confirmados positivamente, mas apenas sete compareceram à reunião: quatro coordenadoras pedagógicas (CP), duas

diretoras (Dir) e uma assistente de direção (AD). As participantes pertencem a Diretorias Regionais de Ensino (DRE) variadas, como aparecerá em suas apresentações. Salientamos que os nomes utilizados nas apresentações são fictícios para preservar a identidade das participantes.

- CP (1) – França tem 25 anos de carreira na escola pública, mais 15 anos na escola particular, está como coordenadora há cinco anos em EMEF na DRE São Mateus, já foi assistente de direção por oito anos, e formadora de professor durante quatro anos. A UE (unidade educacional) à qual pertence está localizada na periferia da Zona Leste no Distrito Iguatemi, cerca de 23 km do centro de São Paulo. Com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio de 0,751, tem uma população de 127.662 habitantes, dados de 2010, conforme site da prefeitura da cidade consultado em março de 2023. A escola é composta por 32 turmas do primeiro ao nono ano, atende a 989 alunos e 54 Servidores Municipais;

- CP (2) – Fernanda está há 31 anos na educação; trabalhou por 24 anos na sala de aula, e está na coordenação há 12 anos; atua, no momento, em uma EMEF da DRE Itaquera, que atende a 24 turmas do 1º ao 9º ano, com 748 alunos matriculados e 44 servidores municipais. A escola da Zona Leste faz parte do Distrito Cidade Líder com uma população de 126.597 habitantes, IDH 0,817, considerado elevado.

- CP (3) – Dias foi coordenadora por 13 anos na rede estadual de São Paulo e está há dois anos na rede municipal como coordenadora de EMEF da DRE São Mateus na mesma escola que França.

- CP (4) – Reis tem 28 anos de magistério; é coordenadora há 10 anos; atualmente, encontra-se na educação infantil da DRE Ipiranga, numa escola com nove turmas de 0 a 3 anos e 11 meses, atendendo a 90 bebês/crianças e responsável por 27 servidores; o CEI se localiza no Distrito Ipiranga, com 106.865 habitantes e IDH considerado muito elevado de 0,906;

- Dir (1) – Lila tem 25 anos de docência na rede estadual, 14 anos na rede municipal e 1 ano e oito meses no cargo de diretor em uma EMEF da DRE Itaquera. A UE em que atua oferece ensino do 1º ao 9º ano, tem 24 turmas, 757 alunos matriculados e 46 servidores municipais. Está localizada também no Distrito Cidade Líder, Zona Leste de São Paulo;

- Dir (2) – Paty tem 28 anos de magistério, foi coordenadora pedagógica na prefeitura por 17 anos e é diretora de EMEF da DRE Jaçanã Tremembé há 2 anos. A Unidade Educacional em que atua tem 27 alunos, distribuídos entre em 27 turmas do 1º ao 9º ano, com um quadro de 38 funcionários estatutários. Localizada na Zona Norte, pertence ao distrito de Vila Guilherme com 54.331 habitantes e IDH de 0,868 (elevado);

- AD (1) – Mica tem 18 anos de magistério, um ano na assistência de diretor no Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) da DRE Freguesia do Ó, localizado na Zona Norte da cidade, no Distrito de Brasilândia, que tem IDH médio (0,769) e 264.918 mil habitantes. A UE tem 38 turmas de ensino fundamental I e II, e atende a 748 jovens e adultos, com 32 servidores disponíveis.

Os sujeitos desta pesquisa foram escolhidos pelo fato de pertencerem a mesma rede de ensino e estarem na função de gestor educacional.

Para o planejamento do grupo focal, levou-se em conta o seu formato a distância; na primeira atividade, foi feito um pequeno formulário com uma questão que trazia a seguinte proposta de reflexão: “Para mim, trabalho colaborativo significa...”. Esta questão tinha como objetivo apresentar o tema aos participantes e fazer com que eles pensassem a respeito do mesmo. Foi solicitado que escrevessem palavras ou textos que surgissem de imediato ao pensarem em trabalho colaborativo. A partir do resultado desta atividade, foi criada uma nuvem de palavras.

Figura 1: Nuvem de palavras da atividade 1 do grupo focal



Fonte: Elaboração própria.

Neste formulário, junto com a questão inicial, seguiu um termo de consentimento de livre escolha, para que preenchessem, se estivessem de acordo. Para segunda atividade foi adaptado, para o formato on-line, por um jogo com um quadro de números que estava ligado às perguntas por meio de hiperlink, configuração permitida ao compor as telas de apresentação no PowerPoint. O objetivo era que uma participante escolhesse um número que a remetia, às cegas, a determinada questão. A primeira participante a responder ficava responsável por escolher a próxima colega para uma nova escolha e iniciar a resposta da próxima pergunta, e assim sucessivamente. E as demais iam se colocando livremente acrescentando ou completando as falas.

Figura 2: Tela do jogo com numeração



Fonte: Elaboração própria.

O jogo continha nove perguntas, com os temas: trabalho colaborativo, gestão democrática, políticas públicas e trabalho da equipe gestora. Todos os temas, com foco voltado aos trabalhos desenvolvidos pelos membros gestores no cotidiano da escola, buscavam investigar o que pensa a equipe gestora das escolas públicas da rede municipal de ensino de São Paulo — objetivo geral desta da pesquisa — sobre o trabalho colaborativo. Do mesmo modo, buscou-se identificar os elementos do trabalho colaborativo na atuação da equipe gestora e como compreendem esse trabalho na escola, como se pode ver no quadro 1:

Quadro 1: Quadro de perguntas do grupo focal (on-line)

QUADRO NÚMÉRICO	CITAÇÃO/PROVOCAÇÃO	QUESTIONAMENTO/SOLICITAÇÃO
1	[...] a colaboração é mais que cooperação, "cada indivíduo participa num empreendimento comum com benefícios a todos". [...] no trabalho colaborativo a responsabilidade é partilhada e as decisões são tomadas de forma crítica e em conjunto. (FULLAN, HARGREAVES, 2001, p. 145).	Identifique/exemplifique elementos do trabalho colaborativo em suas práticas educativas e administrativas na escola.
2	O trabalho colaborativo na ação da equipe gestora envolve: Responsabilidade pela construção de uma visão que não deve ser individual, mas sim, coletiva". Compreender a cultura da sua escola; valorizar os professores a promover o conhecimento profissional; expandir e exprimir o que valoriza; promover a colaboração, não a cooptação; preparar listas de opções, não imposições; utilizar os meios burocráticos para facilitar, não para constranger (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 145).	O trabalho que se desenvolve na escola é um trabalho colaborativo? De que modo ele se configura? (citar exemplos)
3	O trabalho colaborativo compreende um profissionalismo interactivo que por sua vez se faz mediante a juízos livres de condições; culturas de trabalhos colaborativas; aperfeiçoamento contínuo; reflexão na, pela e sobre a prática considerando, lado a lado o desenvolvimento individual e pessoal com o desenvolvimento coletivo; maior competência, eficácia e satisfação na profissão. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 111).	Com base na definição acima reflita sobre a atuação da equipe gestora em relação ao trabalho colaborativo. Este tipo de trabalho acontece na escola na qual você faz parte? De que forma a equipe de gestão, tem atuado para que esse trabalho se realize?
4	Uma das primicias do trabalho colaborativo na gestão é a expressão daquilo que se valoriza. Isso se dá por meio da "comunicação e da demonstração daquilo que se defende[...] Caracterizada através do comportamento e do exemplo, através daquilo que você faz no dia-a-dia. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 150).	Você costuma se reunir com sua equipe gestora para discutir/planejar o desenvolvimento das atividades realizadas na escola? Com que frequência isso acontece?
5	Na concepção da cultura colaborativa [...] a existência do diretor enquanto símbolo da colaboração é um dos elementos-chave fundamentais da formação e da reforma da cultura de uma escola. Aquilo que ele faz, aquilo a que presta atenção, o que aprecia, aquilo que de que fala ou sobre o qual escreve, tudo isso é importante. [...] O diretor eficaz favorece a colaboração [...] o diretor é um modelo de comportamento dentro e fora da escola. (FULLAN E HARGREAVES, 2001 p. 151, 155).	Identifique elementos do trabalho colaborativo na atuação da equipe gestora no cotidiano em sua escola".
6	O conselho não tem praticamente nenhuma atuação significativa na direção da escola. Seus membros são pouco representativos [...] as reuniões (embora previstas em calendário) são esporádicas e os assuntos tratados estão longe de se referirem à coordenação do esforço humano coletivo. (PARO, 2016, p. 92).	Verdade ou mentira?
7	A democracia, como valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que tendencialmente deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua	Pessimismo ou realidade?

	personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nessa premissa. (PARO, 2016, p. 33).	
8	As políticas educacionais e diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, ideias, valores e atitudes, que influenciam as escolas e seus profissionais nas crenças e práticas. Essas orientações chegam às escolas e, em muitos casos, diretores e professores simplesmente as "acatam", sem questioná-las. (LIBÁNEO, 2018, p. 26).	O que me dizem vocês só acatam?
9	Entendendo a organização escolar como espaço de aprendizagem [...], exige atribuir peso muito maior às dimensões cultural e educativa das práticas de organização e gestão [...]. Gerir uma escola deixa de ser algo apenas ligado as questões administrativas e burocráticas. [...] Decorre daí a importância de que sejam postas em ação, por parte dos diretores e coordenadores pedagógicos, práticas que atuem nos motivos de aprendizagem de alunos e professores. (LIBÁNEO, 2018, p. 25).	A equipe gestora participa do planejamento e execução das atividades/projetos pedagógicos? Se sim, exemplifique algumas práticas.

Fonte: Elaboração própria.

É importante salientar que, antes de colocar as questões, explicou-se que cada a pergunta trazia uma citação do tema correspondente, de autores estudados para a pesquisa. Sendo assim, depois de se observar, na primeira fase da pesquisa — por meio do questionário —, que o termo “trabalho colaborativo” era pouco explorado pelos gestores da rede pública municipal de São Paulo, considerou-se necessário trazer algumas definições dos autores estudados como Fullan e Hargreaves (2001), para que deixassem os participantes da pesquisa livres da responsabilidade dos conceitos para pensarem em suas práticas no fazer cotidiano na escola. O mesmo estilo de apresentação com citação foi adotado nos temas “Gestão democrática” e “Políticas públicas”, que, embora não fossem o foco da pesquisa, eram “temas/meios” para se chegar ao tema estudado.

ANÁLISE DO GRUPO FOCAL

Após a leitura das falas oriundas do grupo focal, foi possível identificar as categorias temáticas repetidas ao longo das interações das gestoras, pois segundo Gatti (2005), “categorizações oferecem a possibilidade de análises qualitativas dos conteúdos recorrentes, relevantes, críticos, discordantes”. Assim, (p.53). “pode-se proceder a análise de sentido ou elaborar categorias a partir das falas, ou classificar as falas em categorias previamente escolhidas, [...] os pesquisadores procuram verificar, quanto ao tema e quanto aos tópicos abordados, agrupamentos de opiniões[...]” (p.46 e 47).

Os dados coletados por meio do grupo focal foram organizados e estão registradas as principais falas referentes a cada uma das categorias levantadas a partir destas falas. As categorias que foram selecionadas a partir das falas foram: Trabalho colaborativo; Sobrecarga; Balcanização; Planejamento das ações.

Observamos, de modo geral, que a compreensão dos gestores sobre o trabalho colaborativo diz respeito a; ideia de planejar junto para distribuir ações; parceria interna e externa a unidade escolar; estar e pensar junto à organização; responsabilidade compartilhada, afinar, qualificar e articular ações.

Alguns gestores veem o trabalho colaborativo representado no auxílio para execução das atividades para efetivação de um determinado evento. Para França, Paty e Fernanda isso se dá através da distribuição de materiais: (França) “[...] Aí você vê a colaboração, né, materiais que você precisa, é [...] ideias para essa construção desse projeto”; (Paty) “[...] e assim a gente faz um trabalho colaborativo com os coordenadores na questão de ajudar em materiais, ajudar na hora da avaliação, [...]”;

(Fernanda) “Ainda que o diretor e os assistentes, eles cuidavam mais dessa parte aí de disponibilizar os recursos materiais, os recursos humanos, auxiliar na coordenação, mas eles tinham o conhecimento de todos os projetos[...]”.

Para Lila, o trabalho colaborativo é pensado na perspectiva da disponibilização de recursos materiais, humano e espaço: “Olha, a gente está pensando em fazer isso, tal coisa, em fazer tal projeto, pensou desse jeito. Como vai dar certo? Precisa de tal material, precisa dos dias, do horá-

rio, da organização”.

Já para Reis, Fernanda e Mica o trabalho colaborativo é tido como meio para afinar entendimentos, concepções: (Reis) “[...] e eu acho que isso é muito importante porque a gente vai entendendo enquanto coordenador... Opa! O que esse diretor entende... sobre estudante, sobre aprendizagem, sobre professor, sobre trabalho, e o que essa coordenadora pensa. E aí, assim é possível a gente qualificar esse trabalho colaborativo”; (Fernanda) “Para que, quando a gente vai para um momento de formação, seja no horário coletivo, seja na reunião pedagógica, seja qualquer demanda que tiver aqui na escola a gente esteja afinado, né, em termos de comunicação, do que vai fazer e a postura é única”; (Mica) “Então, nós quatro sentamos toda segunda para alinhar como vai ser a semana, como vai ser a formação dos professores, o horário de JEIF, o horário de PEA e daí acaba fazendo as articulações que são necessárias para essa semana”.

Percebe-se que, nas falas reproduzidas, os gestores demonstram uma preocupação em articular e qualificar o trabalho escolar. Apesar das tentativas de articulação e reconhecimento da importância do fazer junto, nota-se que suas ações acontecem de forma fragmentada. O trabalho colaborativo é apresentado como auxílio para execução de uma determinada atividade ou disponibilização de materiais em uma interação que permeia práticas de curto prazo, configurando uma colaboração confortável.

A esse respeito, Bioto (2021) diz que a colaboração vai além de organização e disponibilização de materiais conforme citação abaixo:

[...] a colaboração não é o conjunto fortuito no corredor para trocar impressões sobre um aluno, uma estratégia didática, um acontecimento da sala de aula; não é a conversa de sala de professores sobre a vida de um aluno ou de um colega; não é compartilhar materiais didáticos simplesmente, (p.38).

Sendo assim, o trabalho colaborativo não é caracterizado pela organização formal, as reuniões ou os mecanismos burocráticos; projetos ou eventos específicos.

Pelo contrário, constitui-se em qualidade, atitudes e comportamentos largamente difundidos que caracterizam continuamente as relações entre os profissionais da educação. Implicando na interdependência fortalecidas, compartilhamento de responsabilidade, empenho e aperfeiçoamento conjunto e revisão crítica do trabalho desempenhado. (FULLAN E HARGREAVES, 2001).

O trabalho colaborativo também é visto pelas gestoras como um projeto específico, uma ação educativa, uma parceria para resolver um determinado problema o que caracterizamos de “balcanização”. Como podemos observar nas falas de França, Lila e Fernanda: (França) “[...] eu não chamava nem de um projeto é uma ação educativa a troca literária [...] aí você tem toda uma rede de colaboração para que aquilo se efetive, desde o pessoal da limpeza, dos ATEs que organizam o espaço, os alunos que fazem”; (Lila) “A gente dividiu a equipe, um foi para o sarau, o outro foi para outra atividade. Então, assim a gente fez. Teve a colaboração de todos, de todos, mesmo, desde a limpeza, da cozinha para organizar o lanche para oferecer para os pais”; (Fernanda) “[...] você trabalha com quem está a fim, com quem gosta. É a partir destes pequenos grupos aí que você consegue fazer um trabalho, você, você tenta convencer depois os demais para que eles participem também”.

França, ao refletir a respeito da ausência do trabalho colaborativo entre o trio gestor de sua escola apresenta o grupo de professores, como um bom exemplo de trabalho colaborativo, considera-se surpresa com o fato dele o ser. Diz ela: “O grupo docente é muito colaborativo. É uma característica muito interessante da escola que eu trabalho, é muito colaborativo, é até surpreendente. Porque o pessoal abraça muito o que os outros falam, abraçam a ideia, vão atrás”. Analisando esta fala de França e as demais já citadas a respeito dos projetos, é possível perceber que as gestoras compreendem o trabalho colaborativo através de entrosamentos cooperativos, quer seja pela participação em um sarau, desenvolvimento de um projeto e da articulação dos professores. Entretanto, na perspectiva do trabalho colaborativo nos moldes discutidos pelos autores, a existência de tais grupos numa instituição educativa reflete e reforça a perspectiva de grupos diferentes, podendo levar a pobreza de comunicação, à indiferença e a oposição dentro da mesma escola, causando disputas e conflitos a espaço, tempo e recursos.

Fica evidente que há um empenho dos profissionais em desenvolver atividades de qualidade e eficaz. Porém, são sobrecarregados com a grande quantidade de exigências provenientes do sistema educacional municipal.

As gestoras relatam que a sobrecarga é fator constante em sua rotina de trabalho. De forma geral dizem: “a demanda é grande”; “grande quantidade de tarefas”; “monte de papéis e papéis”; “500 alunos e uma AD”; “EMEF 700 alunos e saber tudo que acontece”; “muito insano”; “precariedade”; “burocrático”; “coordenação como executora”; “apagar de incêndios”; “tudo passa pelo diretor”; “falta tempo”; “responder 50 mil e-mails por dia”; “disciplina”; “indisciplina”.

Destacam-se algumas falas que denunciam a sobrecarga no fazer dos gestores. Reis, por exemplo, justifica a sobrecarga pela falta de colaboração: “[...] mas é pela quantidade de tarefas que hoje se tem nas gestões... tanto na pedagógica quanto na administrativa, né. Às vezes, o diretor, o assistente têm aí a tendência, aí, mais para as questões administrativas[...] o diretor atribulado com um monte de papéis e papéis [...] e depois falta essa colaboração e a gente sobrecarrega”.

Na sequência da análise, a sobrecarga na rotina dos coordenadores, para França e Fernanda, se dá porque na escola tudo é pedagógico: (França) “o pedagógico ele sobrecarrega bastante, né? [...] E acaba o coordenador, ele fica na realidade... as dinâmicas da escola ficam com o coordenador e é uma demanda realmente trabalhosa”; (Fernanda) “[...] porque a coordenação pedagógica fica sobrecarregada, porque se a gente parar para pensar, tudo na escola é pedagógico, tudo na escola é político, mas não é porque o nome é pedagógico, que deve ser focado só na coordenação”.

A gestoras Paty e Lila denunciam grande quantidade de alunos para pouco gestores. Paty diz que a demanda é sufocante: (Paty) “mais de 500 alunos e a gente só têm uma AD. Então, o número de demandas é sufocante, sufocante”; para Lila o formato da escola pública hoje é insano: “Aí, para isso acontecer, no formato como se pensa a escola pública hoje, realmente é muito insano. Então, estou numa EMEF com 700 alunos ou mais. Então, pra quem sabe, tudo que acontece...”.

Mica e Lila definem a grande demanda dos seus fazeres como apagar incêndio: (Mica) “sei a loucura que a gente vive, né, desse apagar incêndio constantemente como coordenadora [...] a

rotina é muito pesada, a gente faz muita coisa, mas, ao mesmo tempo”; (Lila) “se todos participassem desde a construção de todas essas coisas que são feitas, daí esse trabalho colaborativo fluiria melhor e essas demandas a gente conseguiria dar conta sem ser no formato apagar incêndio, né? Porque aí todo mundo já se apropria de cada etapa, todo mundo sabe o que fazer e às vezes até o incêndio não aconteceria”.

Lila, ao falar da sobrecarga que vem a chamar de histeria, relaciona-a com precariedade intelectual, formação e precariedade do trabalho: “[...] Fiquei pensando o quanto a precarização do nosso trabalho intelectual está impregnada em tudo isso, né, porque, como eu falei anteriormente, a gente tem que pôr em prática as quatro horas em formação. Como? Como fazer isso? Como fazer isso nessa histeria que a gente tá?” [...] A gente está lá na escola para apoiar, para pôr em prática, para dar conta de tudo aquilo, só que ninguém está olhando para a precarização do nosso trabalho.

Por fim, a fala de Paty revela que, além da indisciplina, grande demanda e papelada, tem de dar conta das correspondências on-line: “Então, a gente é que atende indisciplina, a gente que prepara todas as demandas, todas as papeladas. São 50 mil e-mails por dia para responder. Então, isso atrapalha. A quantidade de demanda atrapalha muito a nossa participação, a participação efetiva, né, do trio gestor”.

A sobrecarga na rotina dos coordenadores, a grande quantidade de alunos para pouco gestores, a grande demanda dos seus fazeres, a precariedade, a burocracia, entre outras causas apresentadas pelas gestoras, nos remetem à política neoliberal de profissionalização do ensino, ativa na escola. Ela consiste na prescrição de métodos corretos de padronização da ação educativa, de mensuração, visando a um controle estrito e à reorganização de sala de aulas, para diminuir custos. Logo, tem-se escolas maiores, aumento de alunos, diminuição de recursos em prol da rentabilidade, excesso de burocracia, além do aumento da carga de trabalho (LAVAL, 2019).

Portanto, a educação escolar está imersa neste contexto social, e as falas das gestoras denunciam precarização e a intensificação do trabalho na escola, causando aumento das exigências, diversificação de suas atividades e fragilização de suas condições de trabalho.

Sobre essa intensificação e aumento de expectativas sobre o trabalho na escola, Fullan e Hargreaves, (2001), salientam:

Falta de tempo para preparar as práticas. Os gestores das escolas estão a ser sujeitos a uma perigosa sobrecarga: mais responsabilidades, prestação de contas, responsabilidades sociais, expectativas cada vez maiores e latentes relativas a seu trabalho. É importante que trabalhem e planejem mais colaborativamente com seus colegas, compartilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências.

Gomboeff (2017), em seus estudos, corrobora a ideia da partilha de competências defendendo que o trabalho organizado, essencialmente, com um movimento de trabalho articulado e pensado em conjunto, melhora os resultados, intensifica a dinâmica dos saberes específicos e compreensão de colaboração. Esse processo tende a romper com os sentimentos de impotência e solidão detectado nos relatos dos gestores.

De forma geral, o isolamento aparece nas falas dos gestores, atrelado à rotina pesada do diretor e coordenador; impossibilidade de compartilhar.

Para Reis, com o isolamento, perde a escola e perdem os alunos: [...] enquanto coordenador, vai correndo com tudo sozinha, com o pedagógico, e não chama também, eu acho que perde a escola, perde a criança. Mas, para mim é um exercício, porque eu vou fazendo, vou fazendo, né, [...]; Reis relata ainda que dividir tarefas

ainda é um aprendizado: [...]. Estou tentando aprender. [...] Então, eu sinto falta disso, não só de dividir o trabalho, mas, da gente afinar quem é nosso aluno, quem é nossa família, a quem a gente atende, qual é nossa missão, é isso”.

Paty declara que é “insanamente impossível” dividir e participar mais estando na direção: “Eu concordo com as meninas aí, para participar das atividades. No meu caso, como eu fui coordenadora por 17 anos, eu achei que, na direção, eu poderia compartilhar mais coisas, participar mais, mas é insanamente impossível”.

Fernanda, ao se sentir sozinha como coordenadora pedagógica, questiona a a “não” participação dos colegas: “Não pode ficar só na coordenação pedagógica. Que é o que fica, né? E daí é onde eu questiono [...]Por que se todos participassem desde a construção de todas essas coisas que são feitas, daí esse trabalho colaborativo fluiria melhor e essas demandas a gente conseguiria dar conta sem ser no formato “apagar incêndio”, né?”

“Esquecida” é como se sente Lila em seu cargo de diretor e se sente isolada dentro de uma caixinha: “na direção, parece que as pessoas esquecem que a gente também é pedagógico, que a gente também é isso, mas não é assim algo que eu vejo, que é algo proposital, é pela dinâmica mesmo, como já foi falado, que a coisa é tão insana, tão insana que meio que fica todo mundo em suas caixinhas para dar conta do todo.”

Em seus estudos, Dias (2018) assevera que falta interação entre os professores, ainda que compartilhem o mesmo turno de trabalho. Para a pesquisadora evidenciou um processo solitário das ações operacionais, tanto no planejamento quanto na avaliação. Relatos como o de Dias, somados ao dos gestores e de tantos outros estudos, reforçam que o isolamento profissional é uma realidade constante dentro da escola. O que nos leva a perguntar quais são as causas atuais que o reforça. Em relação às causas do isolamento Fullan e Hargreaves, (2001), acrescentam:

competividade, comportamento defensivo, críticas. As pessoas são frutos de suas circunstâncias e quando o isolamento é alargado devemos nos perguntar o que existe nas escolas que o estimula tanto. O privatismo é parte, uma questão de hábito. Ele está incrustado, historicamente, nas rotinas de trabalho: preparação do trabalho, reflexão sobre este para uma busca de alternativas, estrutura física dos prédios com salas isoladas, o isolamento é um problema fortemente enraizado. muitas vezes é suportado pela arquitetura, reforçado pelo horário escolar, mantido pela sobrecarga e legitimado pela história (p. 23).

Por fim, a partir das observações podemos perceber que, cotidianamente, na realidade dos gestores da rede municipal de Ensino de São Paulo, há dificultadores causadas em decorrência da falta de planejamento do atual sistema educacional brasileiro. É oportuno considerar que ele transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição que por muitas vezes findam impactando diretamente na qualidade das ações educativas.

Em suma, as gestoras veem o planejamento entre o trio gestor da seguinte forma: “distri-

buição de ações”; “o administrativo está aquém da situação”; “devia ser obrigatório”; “essencial”; “articulação do pessoal”; “a demanda impede a participação”; “planejamento inicia no pedagógico”; “ausência de assistente de diretor no planejamento”; “alinhar as atividades da semana, fazer as articulações”.

Para França, o planejamento facilita porque permite dividir as ações e a seu ver precisa ser obrigatório: “[...]Então, se a gente faz reunião e a gente distribui, fica mais fácil, porque muitas vezes as duas pessoas fazem a mesma coisa reuniões [...] gente, é essencial fazer as reuniões semanais. Devia ser “o-bri-ga-tó-ri-o”.

De acordo com Reis o planejamento ainda é um exercício que se dá de forma eventual para preparação de um evento: “Então, na hora que eu tenho algum evento, alguma ação, algum projeto, de sentar com elas (para o diretor e assistente) e dizer: olha discuti isto com as professoras, a gente está pensando em fazer isto assim, assim, [...], mas é um exercício, [...] na questão de ajudar em materiais, ajudar na hora da avaliação, ajudar na hora da execução, mas a parte do planejamento, a gente não conseguiu esse ano participar não”.

Paty e Fernanda apontam a grande demanda de atividades como empecilho para o planejamento entre os gestores: (Paty) “A quantidade de demanda atrapalha muito a nossa participação, a participação efetiva, né, do trio gestor. Na colaboração do planejamento”. Diz ainda que o planejamento dos projetos das ações ajuda somente na execução: “[...] ajudar na hora da execução, mas a parte do planejamento, a gente não conseguiu esse ano participar não”. Já Fernanda diz que: “No momento que a gente se deixou ser engolido pelas demandas, pela rotina, e a gente foi abrindo mão dessas reuniões semanais”. Outra queixa de Fernanda é a ausência da assistente de direção no planejamento: “[...] AD sempre auxiliou, mais nesta questão de materiais mesmo, materiais, horário, recurso, quem poderia auxiliar, mas pouco participou da construção, né, é, das ações que são planejadas”.

Entre as gestoras, somente Mica declarou que o planejamento entre o trio gestor acontece em sua escola:

Aqui, na verdade, a gente faz algumas reuniões. Geralmente, às segundas-feiras, a gente senta, a equipe gestora, nós quatro, [...]. Então, nós quatro sentamos toda segunda para alinhar como vai ser a semana, como vai ser a formação dos professores, o horário de JEIF, o horário de PEA e daí acaba fazendo as articulações que são necessárias para essa semana. Quando a gente não consegue fazer isso na segunda-feira, ou passa alguma semana sem fazer, procura se organizar e reorganizar os nossos horários para que a gente possa estar junto, pensar junto essa organização da escola.

De acordo com as falas dos membros da equipe gestora, nota-se que reconhecem a importância do ato de se reunir para o planejamento em conjunto. Como se sabe, as reuniões regulares ampliam a possibilidade de o trabalho na escola se tornar colaborativo, tal qual ressalta Mica, quando diz que, ao se reunirem, alinham, articulam e exemplificam através de suas próprias práticas ao docentes, buscando assim, tranquilizá-los. Compreende-se, também, que somente o ato de se reunir não basta. É necessário ter clareza das ações, o que demanda condições objetivas e subjetivas de que trabalhar coletivamente não significa se unir para decidir tudo, visto que o trabalho colaborativo é um processo de construção reflexiva, que exige paciência e tempo. A construção das culturas de trabalho colaborativo exige muito cuidado e se dá em pequena escala. Quando a

procura e o envolvimento nas trocas e na ação profissional se tornam um hábito natural, ocorre uma aproximação com a cultura colaborativa. O trabalho colaborativo é visto por Fullan e Hargreaves (2001), como partilha, criticidade e participação individual, com um objetivo de alcance coletivo. Logo, no trabalho colaborativo, a responsabilidade é partilhada e as decisões são tomadas de forma crítica e em conjunto.

Os dados analisados evidenciam que, por meio das falas das gestoras, participantes do grupo focal, é perceptível que o conceito de colaboração está imbuído em práticas esporádicas, “de urgência”. Entretanto, o planejamento das ações pouco acontece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento do grupo focal, percebe-se que os profissionais da equipe gestora da rede municipal de ensino de São Paulo se sentem “sozinhos” e “sobrecarregados em seus trabalhos”. Foi possível constatar, também, que o trabalho colaborativo é pouco explorado nas formações destinadas aos membros da equipe gestora, o que pode ocasionar um entendimento equivocado ou fragmentado da concepção, levando-os a tratar o tema como algo focalizado a um determinado grupo. Ademais, isso evidencia que o trabalho colaborativo não é visto na e para a escola como um todo, mas sim em algumas ações isoladas. Embora o grupo de participantes mostre entender as potencialidades que o trabalho colaborativo na escola representa e acreditar nelas, falta-lhes informação e formação a respeito do tema.

Nesse sentido, os gestores apresentam uma preocupação em articular e qualificar o trabalho escolar. Apesar das tentativas de articulação e do reconhecimento da importância do “fazer juntos”, verifica-se que suas ações acontecem de forma fragmentada, como auxílio para execução de determinada atividade ou disponibilização de materiais. Trata-se daquilo que Fullan e Hargreaves (2001) chamam de colaboração confortável.

REFERÊNCIAS

BALL Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Tradução: Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Instituto de Educação da Universidade de Londres s.ball@ioe.ac.uk.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. 2. ed. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BIOTO, Patrícia Aparecida. **Formação colaborativa de professores no Programa Ler e Escrever**. 2021. Relatório (Pós-Doutorado) – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021

CARVALHO, Tereza Cristina de. **Desafios e possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada com docentes do ensino médio público**. 2018. 164 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**.3. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

DIAS, Sabrina Alves. **Atuação colaborativa entre professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular: a importância da gestão**. 2018. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber livros editora, 2005.

GOMBOEFF, Ana Lucia M. **Direção escolar e o trabalho colaborativo entre a equipe gestora: uma análise na perspectiva sócio-histórica**. 2017. 149 f.

Dissertação (Mestrado em Educação: formação de formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

GOMES, Alberto A. **Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal.** EccoS Revista Científica, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.