

O GRUPO FOCAL COMO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO

Danyelle Almeida de Andrade

Universidade Federal de Pernambuco (dany.almeidaandrade@hotmail.com)

Karina de Mendonça Vasconcellos

Universidade Federal de Alagoas (prof.karinasvasconcellos@gmail.com);

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a técnica do Grupo Focal como estratégia metodológica de construção de dados adequada às pesquisas na área de educação e apontar para a possibilidade de seu uso como instrumento de intervenção na formação de professores. A primeira parte do texto apresenta o grupo focal como recurso de coleta de dados em pesquisa: sua definição, configuração, funcionamento, vantagens e desvantagens. Posteriormente, são relatados dois exemplos de pesquisas que fizeram uso do Grupo Focal com professoras. A primeira refere-se a um estudo sobre as concepções de professoras sobre o aluno com deficiência no contexto da educação supostamente inclusiva. Nela, o grupo focal foi composto por oito professoras da Educação Infantil, que discutiram questões referentes ao aluno com deficiência e questões sobre inclusão e exclusão que perpassaram suas práticas e relações. O segundo relato de pesquisa trata sobre a concepção de saúde e sua relação com a educação compartilhada por profissionais da educação infantil. Cinco professoras participaram de um grupo focal realizado em duas sessões, no qual foram discutidas questões referentes a práticas educativas, de cuidado e de saúde. Estes exemplos evidenciam o poder mobilizador do grupo focal como instrumento de intervenção na medida em que esse viabiliza a reflexão sobre a prática e a construção coletiva de sentidos e soluções para problemas emergentes no ambiente escolar. A partir dos resultados e discussões desses estudos, o grupo focal é percebido como técnica com grande potencial de compartilhamento de saberes, mas também como espaço capaz de propiciar reflexões. Apontamos, portanto, a possibilidade do grupo focal como recurso a ser utilizado na formação de professores, assumindo o caráter de formação continuada em serviço.

Palavras-chave: Grupo focal, metodologia de pesquisa, educação infantil, inclusão escolar, formação de professores.

INTRODUÇÃO

As pesquisas em ciências humanas, mais especificamente em educação, são realizadas em sua maioria através de um delineamento qualitativo interessando-se pelo que os atores sociais do processo educativo – estudantes, professores, familiares, gestores e outros profissionais – pensam, sentem e fazem sobre uma grande variedade de temáticas. Estes estudos utilizam prioritariamente a entrevista individual como técnica de coleta destes dados. Apesar de reconhecer as inúmeras vantagens dessa técnica, o presente artigo se propõe a apresentar uma outra técnica de coleta de dados discursivos.

Nesta perspectiva, o presente artigo tem como objetivo apresentar o GF como técnica de construção de dados adequada a uma variedade de estudos em educação, refletir sobre seu poder mobilizador de uma coletividade na direção de viabilizar mudanças sociais efetivas, bem como avaliar a viabilidade do seu uso como instrumento de intervenção na realidade social. A primeira parte do texto apresenta o GF como recurso de

coleta de dados em pesquisa: sua definição, configuração, funcionamento, vantagens e desvantagens. Posteriormente, são utilizados dois exemplos de pesquisas realizadas com professores – sobre saúde e educação infantil e sobre o aluno com deficiência – para evidenciar o poder mobilizador do GF como instrumento de intervenção. Por fim, tecemos uma reflexão sobre o GF como instrumento de intervenção para além de seu uso em pesquisa.

1 O GRUPO FOCAL

O GF é uma técnica de coleta de dados fundada na discussão coletiva sobre uma questão particular ou um grupo de questões suscitadas pelo pesquisador (MARKOVA, 2003). Entretanto, no que tange a utilização dessa técnica, é pertinente refletir sobre o uso frequente do termo “coleta”. Ao contrário do que pode parecer em um primeiro momento, o trabalho com a técnica do GF implica na consideração de uma “construção” dos dados. Não se parte de uma compreensão do dado empírico como um espelho da realidade ou como algo objetivo e estável passível de ser medido, mas entende-se que os dados provenientes desta técnica devem ser percebidos como significações que emergem da situação da pesquisa, a partir da interação entre os participantes (VASCONCELOS; VIANA; SANTOS, 2007; GUI, 2003).

Para saber como as pessoas se relacionam com os fenômenos e objetos sociais - como classificam, nomeiam, interpretam, reconstroem e/ou criam novas significações - recomenda-se o estudo das conversações que acontecem nas sociedades. Por meio da técnica do GF é possível recriar um ambiente que se aproxima das condições naturais de produção de sentidos pelos sujeitos e grupos, na medida em que esta viabiliza a interação do indivíduo com os demais participantes, de modo a defender, rever ou ratificar suas opiniões e influenciar as opiniões dos demais (ASCHIDAMINI & SAUPE, 2000). Markova (2003) utiliza a expressão “uma sociedade pensante em miniatura” (p. 223, tradução nossa) para caracterizar o funcionamento do GF, enfatizando a linguagem, a interação e a comunicação social na formação de opiniões, atitudes e crenças. Por ser um exemplo da unidade social em operação, no grupo é construído um destino comum ao se falar em ‘nós’, tornando-o mais passível de gerar emoções e possibilitar o acolhimento e reflexões de novas ideias e comentários sobre experiências pessoais e alheias (GASKELL, 2003).

Alguns autores consideram o GF como uma técnica intermediária entre a observação participante e a entrevista (MORGAN, 1997; GUI, 2003), tendo em vista que é uma situação onde estão presentes a interação social e a livre expressão individual dos participantes. Kind (2004) ressalta que a técnica do GF não equivale a entrevistar

indivíduos em um mesmo momento e espaço físico. O grupo é considerado como sendo maior que a soma de suas partes; a partir da dinâmica intersubjetiva que ocorre no grupo, os dados que emergem dessa situação são tomados como maior do que soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo (GASKELL, 2003).

A presença dessa dinâmica de coletividade no GF caracteriza-se como uma das vantagens de utilização dessa técnica, mas não a única. Ela também permite a observação de grande quantidade de interação sobre um tema em um curto período de tempo, bem como a possibilidade de ouvir várias pessoas simultaneamente. Também possibilita “insights” dos participantes (GUI, 2003) na medida em que viabiliza a construção coletiva de sentidos a partir das trocas sociais. O GF ainda pode promover uma oportunidade de “desabafo” para quem participa, contribuindo para reflexões e aprendizagens que dificilmente seriam conseguidas fora do grupo. Destaca-se também que a situação em grupo pode reduzir a influência do pesquisador sobre os sujeitos, quando comparado com a situação de entrevista individual, tendo em vista que a interação entre os próprios participantes do GF pode ser maior do que a interação entre esses e o pesquisador (BORGES; SANTOS, 2005).

Contudo, as desvantagens desse método também merecem ser mencionadas. O GF é considerado uma estratégia metodológica difícil do ponto de vista técnico, pois exige determinadas habilidades do(s) pesquisador(es) que o conduz. Frequentemente se mostra complicado reunir a quantidade estipulada de pessoas no mesmo momento, devido aos seus compromissos pessoais. Também pode tornar-se uma técnica inadequada quando em situações ou questões de pesquisa que necessitam que detalhes íntimos dos participantes sejam revelados. Em comparação com a entrevista, o GF fornece menos detalhes sobre as opiniões pessoais dos participantes. Já em relação à observação e/ou etnografia, que abrange uma série de dimensões (fala, comportamento e práticas sociais), o GF se limitaria ao comportamento verbal (GASKELL, 2008).

De forma simplista, os GFs podem ser divididos em dois tipos: os grupos homogêneos e heterogêneos. Os primeiros dizem respeito ao compartilhamento, por parte dos participantes, de determinada característica, parâmetro ou atributo de pesquisa. Considera-se que esse tipo de formação favorece processos de identificação e integração, assim como evitaria posições radicalmente contrastantes. Também facilitaria a reflexão, expressão das opiniões e compartilhamento de experiências por parte dos participantes (KIND, 2004). Seria o tipo de grupo mais indicado para temas delicados e se aproximaria de uma dinâmica mais

próxima da realidade social, devido ao compartilhamento de experiências semelhantes.

Os grupos heterogêneos, aqueles que priorizam a diversidade entre os participantes, seriam indicados para situações em que se deseja aumentar a dinâmica da discussão, tendo em vista que suscitaria diferentes perspectivas e conduziria os participantes à confrontação dessas perspectivas. Alguns autores não recomendam que os participantes pertençam a um mesmo círculo de amizade ou de trabalho. Porém, aqueles grupos que já apresentam um convívio prévio, reconhecidos como “grupos naturais”, também podem ser usados. Esse uso se justifica a partir da partilha de um passado ou projeto futuro, o que implicaria em interesses e/ou valores mais ou menos semelhantes. Em alguns casos, se reconhece que a familiaridade entre os membros pode ser inevitável e que também pode-se configurar como uma vantagem para a pesquisa (GASKELL, 2008).

Para sua utilização, algumas condições práticas precisam ser planejadas. Recomenda-se que o local de realização do GF seja agradável, de fácil acesso aos participantes e que a organização do espaço garanta a interação e o contato visual entre todos os participantes (ASCHIDAMINI & SAUPE, 2000). É necessária a elaboração prévia de um roteiro, que organizará o tema e sequenciará a discussão em grupo. Este poderá ter um formato de tópicos ou questões, desde que atendam a um esquema lógico pertinente ao foco da pesquisa (GUI, 2003). Um pesquisador, identificado como moderador ou facilitador, será o responsável pela condução do GF. Ele direcionará e estimulará a interação entre os participantes para garantir que os pontos que constam no roteiro sejam discutidos. Também estará atento para garantir que todos os membros do grupo participem e contribuam com o debate (MARKOVA, 2003). Por se tratar de uma dinâmica bastante complexa para que uma só pessoa seja responsável, é recomendado que o pesquisador não esteja sozinho no momento da execução do GF. Outras pessoas, nomeadas auxiliares ou observadores, podem estar presentes para atentar aos aparelhos de registro (gravadores de áudio ou vídeo), auxiliar no controle do tempo e fazer o registro de impressões e reações não verbais (BORGES; SANTOS, 2005; ASCHIDAMINI & SAUPE, 2000).

2 EVIDENCIANDO EMPIRICAMENTE O PODER MOBILIZADOR DO GF

2.1 O GRUPO COMO PROMOTOR DE NOVOS SENTIDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA

Diante dos imperativos legais (BRASIL, 1996; 2001; 2009; 2017) que regulamentam a inserção do aluno com deficiência no ensino regular, os professores são impelidos a conviver com um grupo social historicamente construído à margem da

sociedade. As pessoas com deficiência formam uma minoria permeada por preconceitos que lhes atribuem características como fragilidade, improdutividade, dependência e incompetência, as quais fazem parecer que a tarefa de educá-los é um desafio quase inalcançável. Soma-se a isso, as condições inadequadas de infraestrutura nas escolas públicas e a falta de formação, principalmente entre os professores mais antigos, para atuação no paradigma inclusivo. Neste contexto, buscou-se responder: Como os professores tem se organizado social e psicologicamente para responder a esta demanda? Quais seriam as repercussões psicológicas do contato com uma alteridade historicamente negativada? Como os professores têm ressignificado o aluno com deficiência a partir da convivência com ele?

Entendemos que em tal situação a elaboração de sentidos sobre o aluno com deficiência e a construção de recursos pessoais e estratégias práticas para lidar com ele não se dão através de um processo unicamente individual. Nesta perspectiva, as questões de pesquisa foram abordadas por meio de um delineamento multimétodo, com análises quanti e qualitativas, mas para o escopo deste artigo, focaremos apenas no uso do GF como técnica de coleta de dados qualitativos e suas implicações no processo de construção coletiva de sentidos.

2.1.1 Método

Colaboraram nesta fase da pesquisa, oito professoras de educação infantil da rede municipal do Recife que já haviam ensinado alunos com deficiência em turmas regulares e foram selecionadas por conveniência. Concomitante à técnica do GF foi utilizado um questionário de caracterização dos participantes. O GF foi orientado por um roteiro estruturado em tópicos distribuídos em três eixos temáticos: quem/ o que é o aluno com deficiência; o binômio inclusão/exclusão; relato de experiências e relações pessoais. Estes encontros incluíam ainda uma atividade de categorização de palavras, na qual as professoras organizavam tarjetas de papel com algumas palavras obtidas em etapa anterior da pesquisa, em duas categorias: aluno com deficiência e aluno. O grupo foi realizado numa escola municipal, durou cerca de duas horas e meia e foi filmado. O material verbal foi literalmente transcrito e algumas informações visuais úteis para a análise anotadas. Estes dados foram trabalhados por meio de análise de conteúdo categórica (BARDIN, 1977).

2.1.2 Resultados e discussão

Como resultados podemos destacar que a professoras em questão concordam que o aluno com deficiência não deve ser excluído e gostariam educá-lo da melhor forma possível. No entanto, elas não se sentem preparadas para tal tarefa, nem

consideram que possuem infraestrutura e apoio para isso. Assim, a educação das crianças com deficiência é vista como uma enorme dificuldade e desafio que se impõe ao trabalho do professor, posto que estas são consideradas radicalmente diferentes das demais e são definidas por sua negatividade, por aquilo que elas não possuem ou pelo que não conseguem fazer.

O paradigma inclusivo tem tirado os professores de sua zona de conforto ao intimá-los a assumir a responsabilidade de educar a todos por meio de mediações adaptadas às condições de cada aluno. Nesta lógica, o insucesso de qualquer aluno deixa de ser considerado um problema exclusivo do educando e passa a refletir o fracasso do profissional, que se vê mergulhado num processo de avaliação crítica de seu próprio fazer, gerando a auto culpabilização e baixa autoestima.

Neste contexto de mobilização pessoal e construção da identidade profissional, o GF viabiliza a reflexão sobre a prática, o que impulsiona a mobilização de sentidos compartilhados e a avaliação racional da experiência, mas também a simbolização dos afetos envolvidos nestas experiências. Desta forma, compreendemos que por meio da discussão em grupo, as professoras tiveram a oportunidade de colocar em pauta suas concepções e reconstruí-las em coletividade.

Isto pôde ser observado desde o início do grupo, no momento da tarefa, em que as professoras deveriam classificar tarjetas com palavras nas categorias aluno e aluno com deficiência. Elas demonstraram grande dificuldade e afirmavam que todos os alunos necessitam de atenção, amor, dedicação, paciência, compromisso, amizade e todos apresentam dificuldades e se configuram como um desafio. Ficou evidente a surpresa diante da constatação dessa semelhança, que foi racionalizada a partir da consideração de que a diferença se dá pela intensidade das demandas e não pela sua qualidade.

Antes de fazer isso... parecia que era tão distante, um do outro. Parecia tão distante, mas quando a gente coloca aqui a gente vê que é tão essa perto dessa, entendeu? Tanto um quanto o outro apresenta dificuldade, tanto um quanto o outro é um desafio, tanto um quanto o outro precisa ter uma troca.

Este movimento de reconstrução dos sentidos sobre a deficiência também pôde ser observado quando as professoras, após afirmarem a radicalidade da diferença a partir da noção de limitação, percebem que as pessoas com deficiência podem apresentar competências e possibilidades por vezes até maiores que os demais.

Olhe, na escola particular eu trabalhei com uma criança que ela chegou como aluno especial para mim. Mas o menino, ele era super inteligente, na matemática, ele fazia conta de cabeça. Ai eu ficava, 'esse menino não tem nada não' [...] Agora assim, a única coisa que ele tinha era com nome, ele tinha umas nóias com nomes. [...] Aí, ele, eu lancei para o grupo, que era um grupo enorme, tinha fonoaudióloga, psicóloga, tudinho que ele não era uma criança deficiente, como se estava dizendo, uma DM, né, ele não era uma DM [deficiente mental], ele não era.

...assim, você sabia que ele tinha Síndrome de Down pela característica física, mas realmente era uma criança totalmente, assim, normal, como todo mundo, conversando, interagindo, tendo, né, a sua interação normal.

- É por isso também que eu me pergunto o que é deficiência, entendeu?

Observa-se que, a partir da consideração do aluno com deficiência baseada na sua negatividade, naquilo que ele não tem ou pelo que ele não consegue fazer, a deficiência passa a ser questionada quando o aprendiz demonstra ser capaz de produzir como os demais. No entanto, a reflexão no grupo ajuda as professoras a saírem do duplo movimento em que estavam inseridas: ou negar as possibilidades e realizações do aluno com deficiência, ou negar a própria deficiência. Elas se dão conta da dificuldade que possuíam de lidar os binômios limitações e possibilidades, dificuldades e facilidades incorporados conjuntamente numa mesma pessoa e começam a questionar o próprio conceito de deficiência até então assumido. Isso abre portas para a emergência do novo, para o vislumbre de uma nova possibilidade de perceber o outro e estar com ele.

Esse outro aqui não tem o físico, mas tem uma certa deficiência, entendeu? Eu acho que todo mundo tem alguma deficiência, seja no aprendizado, ou em alguma parte de sua vida, não só física.

Aí tem uma menina que tá com uns problemas, assim, ela tem umas diferenças, né? Porque cada criança tem suas diferenças, e a gente tem que trabalhar com cada um respeitando essas diferenças, entendeu?

Não partimos na inocência otimista de interpretar que estes dados empíricos evidenciam que a partir do grupo, as relações se darão de formas diferentes. Sabe-se que este discurso foi produzido no e pelo grupo, mas também foi voltado para uma pesquisadora da temática e envolve a deseabilidade social, de modo que proferir que todos somos iguais, “deficientes ou não”, parece “pegar bem”. Atentamos também para o perigo de tal posicionamento acabar funcionando para negar as diferenças, quando o que se deseja é reconhecê-las e valorizá-las. No entanto, não se pode negar que processo de reflexão coletiva impulsionado pela estratégia de pesquisa atuou como motor de construção de novos sentidos e demonstra um grande potencial mobilizador de transformação social. Este potencial pode ser observado de forma ainda mais clara na segunda pesquisa relatada a seguir.

2.2 O GRUPO COMO VIABILIZADOR DE NOVAS PRÁTICAS: INTEGRANDO SAÚDE E EDUCAÇÃO

A segunda pesquisa aqui relatada teve como objetivo compreender a concepção de professores da Educação Infantil a respeito do conceito de saúde e como ele se relaciona às práticas educativas no contexto da creche. Este problema emerge da histórica segregação entre as duas áreas, principalmente no que se refere a consolidação do lugar das creches na educação brasileira. Maranhão (2000) destaca que a instituição

voltada para crianças de zero a seis anos foi originalmente concebida como um espaço de cuidado puramente assistencialista, com enfoque nos fatores biológicos, “restringindo ações ao acompanhamento do crescimento e desenvolvimento somático, ao controle nutricional e das doenças transmissíveis, à elaboração de normas de higiene ambiental e medidas de prevenção de acidentes” (MARANHÃO, 2000, p.116). Foi com a LDB de 1996 que as creches no Brasil passaram a se constituir como um ambiente cujo enfoque estava nos processos educativos:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, Art. 29, grifo nosso).

Ao afirmar o desenvolvimento integral da criança como finalidade da educação infantil, acredita-se que a LDB evidencia a necessidade de se integrar a educação a outras áreas, tal como a saúde, posto que não há como promover desenvolvimento integral sem pensar numa concepção de saúde que considere o bem-estar geral do indivíduo. Esta perspectiva questiona a abordagem mais tradicional reducionista e organicista, e se apoia na definição proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que passou a conceber a saúde “como um estado de bem-estar físico, mental e social, e não apenas ausência de distúrbios e doenças” (OMS, 1976, p.01).

No âmbito dessa nova conceituação, emerge a ideia de Promoção da Saúde como uma política necessária, definida como um “processo que possui como objetivo não somente a criação de condições que permitam a grupos ou indivíduos controlarem sua própria saúde, mas também a agirem sobre os fatores que a influenciam” (FERNANDES ET AL, 2004, p.02). Nesse ínterim, lança-se a questão: como as instituições de ensino poderiam assumir um seu papel na promoção da saúde?

Considerando-se ainda que o conceito de saúde é polissêmico e construído através das relações sociais, sofrendo, portanto, influências históricas e culturais, o GF foi eleito como uma das técnicas de coleta de dados com objetivo de viabilizar o acesso não apenas às concepções individuais de professoras sobre a temática, mas também a seus processos sociais de construção e colocação em prática no cotidiano das creches.

2.2.1 Método

Participaram da pesquisa cinco professoras de uma instituição de educação infantil situada numa comunidade de baixa renda da Rede Municipal da Cidade do Recife. Foram utilizados um questionário estruturado com questões acerca da formação profissional e realizadas duas sessões de GF com 47 e 70 minutos. Ambas foram

baseadas em um roteiro organizado nos seguintes eixos: concepções sobre saúde, educação, cuidado e creche; e práticas educativas relacionadas à saúde. Na primeira sessão houve a utilização da técnica de Associação Livre. As pesquisadoras explicaram às professoras que seriam ditas algumas palavras e que, para cada uma delas, dever-se-ia anotar o que lhes “viessem à cabeça”. Foram utilizados cinco estímulos na seguinte ordem: “educar”, “cuidar”, “saúde”, “criança saudável” e “creche”. Os grupos foram filmados e transcritos literalmente. As evocações das associações livres foram submetidas à análise de frequência e ordem de evocação e sua interpretação relacionada com o discurso construído nos grupos. Já o corpus textual foi submetido à análise de conteúdo categorial (BARDIN, 1997) e conversacional (MARKOVA, 2003). As análises visavam contextualizar a relação do sentido de saúde construído pelas professoras e a educação, contribuindo, então, para a análise acerca das práticas educativas e suas implicações no desenvolvimento infantil.

2.2.2 Resultados e discussão

No que se refere à concepção de saúde para as professoras, coexistem dois discursos de forma ambígua e contraditória. O primeiro é vinculado ao discurso científico oficializado pela OMS (OMS 1976), que aborda o indivíduo em sua integralidade considerando uma diversidade de aspectos individuais e sociais. O segundo é um discurso tradicional, baseado numa visão biologizante e medicalizada, entendendo a saúde como ausência de doença. O primeiro discurso emerge quando as professoras são convidadas a conceituar saúde de forma genérica e o segundo quando estas precisam falar sobre suas experiências na instituição.

No início, as participantes não se implicam na questão. Na opinião delas, caberia à escola apenas abrir espaço para a atuação de profissionais de saúde e a creche se omite por não fazê-lo. No entanto, viu-se emergir no grupo uma alternativa a esta desimplicação pessoal num interessante movimento de construção coletiva de sentidos. Uma das professoras comenta que elas não estão dando a devida atenção à questão da higiene no ambiente da creche, relatando uma série de práticas, como não escovar os dentes das crianças e deixar que elas compartilhem os mesmos copos e bebam os restos umas das outras. Imediatamente o grupo inteiro se reconhece, então passam a elencar outras práticas comuns, como “fingir” que as crianças lavam as mãos antes das refeições. Desta forma, a discussão começou com uma acusação genérica ao sistema por não ter políticas de integração entre a saúde e a educação, passou a uma acusação aos profissionais de saúde, que não exercem seu papel dentro da creche. Em seguida, chegou a uma crítica ao pessoal da cozinha e da limpeza, os quais se recusam a lavar os copos. Mas, por fim, alcançou-se uma

autocrítica sobre as próprias práticas, como se observa no diálogo a seguir:

- Embora que a gente saiba que é importante lavar as mãos, que é importante todos esses hábitos que a gente faz, né, escovar os dentes... a gente sabe que é importante, mas na prática a gente acaba deixando de lado... Então esse pegar no pé até a construção do hábito, a gente realmente está deixando
- Mas é por falta de tempo mesmo, né Y?
- Eu não sei se é tempo, Z, mas é porque a gente não está priorizando.
- É, priorizando, eu acho!

Observa-se, portanto, um importante processo de tomada de consciência de que, como educadoras, elas não estariam assumindo a responsabilidade sobre a questão da saúde. Disto, derivam dois movimentos: a busca por explicações e justificativas, mesmo considerando que não cabe ao educador tal demanda; e a abertura para redimensionar a importância da saúde e do cuidado no trabalho do educador, colocando suas práticas em questão. A princípio tem-se os argumentos de falta de tempo, de pessoal, de formação e de infraestrutura. Por fim, as professoras justificam a negligência com os cuidados, resgatando a história da educação infantil no Brasil permeada pela luta de se fazer reconhecer como instituição de educação para além de um espaço assistencialista de cuidado.

Neste ínterim, o grupo mergulha numa reflexão mais profunda sobre o papel da educação infantil. Os sentidos em torno do que seria a creche e sua função vão sendo negociados conjuntamente durante o GF, quando as proposições de cada uma vão sendo analisadas coletivamente. Elas, então, se colocam na defesa da creche como espaço de educação, mas afirmam que cabe também a esta o cuidado. Que se evidencia na fala de uma das participantes: “*Não são (o cuidar e o educar) dissociáveis porque na hora que você tá cuidando você tá educando também*”.

No entanto, quando elas se referem às práticas, acabam simplificando a noção de educação ao segregá-la do cuidado com o indivíduo em sua integralidade: aos professores caberia educar e aos auxiliares de desenvolvimento infantil caberia cuidar. Nos encontros, as professoras começam a perceber suas contradições e ressaltam que educar e cuidar não são práticas excludentes, considerando que seu ofício não se tornaria menos importante ou mais assistencialista se elas assumissem a função do cuidado numa perspectiva de educação na integralidade, para além da promoção do desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, como propõe a LDB (BRASIL, 1996).

É porque antes era só a questão do cuidar. Aí depois se percebeu que era preciso educar. Então nossa formação é toda voltada para o educar. Eu sinto que as formações são mais voltadas para a questão pedagógica

Se você está numa formação de língua portuguesa, aí ela (a formadora) dá algumas dicas, alguns indicativos, mostra alguma coisa para você fazer, aí você fica preocupada (...) E eu acho também que se

tivesse essa formação para a área de saúde eu acho que a gente ia começar também a querer mostrar algumas modificações.

A partir destes dados, pode-se perceber que o GF possibilitou um importante processo de reflexão sobre a prática e a construção coletiva de soluções para a problemática levantada em pesquisa. Observa-se a discussão sobre como as professoras poderiam se engajar mais nos cuidados com a saúde das crianças e a desconstrução de argumentos simplistas para não o fazerem. Observa-se ainda o desejo de ampliarem as discussões iniciadas no grupo e a denúncia de uma formação que desconsidera a dimensão do cuidado integral com o educando.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os exemplos empíricos relatados nesse artigo evidenciam que o GF tem um grande potencial para assumir uma função que vai muito além daquela que lhe é atribuída rotineiramente: uma técnica de coleta de dados. A literatura sobre metodologia de pesquisa reconhece o GF como um espaço facilitador para a expressão de percepções, crenças, valores e atitudes sobre questões específicas. Porém, a utilização dessa técnica possibilita mais do que isso, pois através dela é possível promover um espaço de reflexão e construção de novos sentidos e práticas, para além de promover o acesso a sentidos prontos. A constatação deste potencial impulsiona a reflexão a respeito da viabilidade de se utilizar o GF na formação continuada de professores em serviço.

Esta reflexão emerge da problemática de se desconsiderar as concepções, saberes, valores e as especificidades de cada contexto nas formações continuadas que consistem em convidar especialistas para proferir palestras a respeito de determinadas temáticas ou promover oficinas que funcionam como treinamento. Este formato pode ter sua utilidade, mas sabe-se que o conhecimento construído ativamente a partir da reflexão sobre as próprias vivências envolvendo o indivíduo em seus aspectos emocionais e sociais para além da cognição, possuem um grande potencial para se constituir como uma aprendizagem verdadeiramente significativa. Soma-se a este aspecto a implicação coletiva nas problemáticas discutidas e a construção de uma identidade coletiva, de modo que as discussões em grupo podem impulsionar o sentimento de fazer parte de uma equipe viabilizando a repartição das tensões e a produção de soluções coletivas.

Desta forma, sintetizamos este trabalho destacando a eficiência do GF como instrumento de coleta de dados em pesquisa e apontamos para seu potencial como instrumento de intervenção, podendo este ser aproveitado na formação continuada em serviço, combinado com os estudos de caso e estudos teóricos.

REFERÊNCIAS

- ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. Grupo Focal – Estratégia Metodológica Qualitativa: um ensaio teórico. *Cogitare Enfermagem*, v. 9, n. 1, p. 09-14, 2000. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/1700>
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977.
- BRASIL. Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 20 set. 2017.
- _____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n.4 de 02 de outubro de 2009*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em 20 set. 2017.
- _____. *Lei n.10.172 de 09 de janeiro de 2001*. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em: 20 set. 2017.
- _____. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20 set. 2017.
- FERNANDES, C; LORDELO, E.; MARTINS, F.; MIRANDA, H.; COELHO, L.; PERPÉTUA, M.; SILVEIRA, S. A Psicologia da Saúde no Contexto Escolar: Reflexões sobre o Ensino Fundamental. *CienteFico*. Ano IV, v.1, Salvador, janeiro-junho/2004.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 64-89.
- GUI, R. T. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. *Revista Psicologia: Organização e Trabalho*, v. 3, n. 1, p. 01-16, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/7071>
- KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, v. 10, n. 15, p. 124-136, 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/202/213>
- MARANHÃO, D. G. O cuidado como elo entre saúde e educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. n 111, p.115-133, dez/2000.
- MARKOVA, I. Les focus groups. In: MOSCOVICI, S. ; BUSCHINI, F. (Orgs.). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: Puf, 2003, p. 221-242.
- MORGAN, D. L. *Focus Groups as Qualitative Research*. London: SAGE Publications, 1997.
- OMS. Genebra, 1946. Disponível em <http://sinus.org.br/2014/wp-content/uploads/2013/11/OMS-Guia-Online.pdf> acessado em 30/11/2016.
- VASCONCELLOS, K. M.; VIANA, K. M. P.; SANTOS, M. F. S. Pensando o método de pesquisa em Representação Social. In: RODRIGUES, M. M. P.; P. R. M. MENANDRO (Orgs.). *Lógicas Metodológicas: trajetos de pesquisa em Psicologia*. Vitória: UFES/GM Editora, 2007, p. 39-56.