

## CONTRIBUIÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

### CONTRIBUTION OF THE RESEARCH GROUP TO VOCATIONAL TRAINING IN EDUCATION

Maria Adriana Borges dos Santos<sup>1</sup> - UECE  
Aline Soares Campos<sup>2</sup> - UFC  
Symon Tiago Brandão de Souza<sup>3</sup> - UECE

#### RESUMO

Este estudo tem por objetivo compreender as contribuições de um grupo de pesquisa para a constituição da formação profissional e dos saberes docentes dos seus integrantes. Utilizou-se a abordagem qualitativa e método Estudo de Caso. Os participantes do estudo foram 49 integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE). Fez-se uso de questionário *online* para coletar os dados e análise de conteúdo de Minayo. Nos resultados foi possível compreender a importância que o grupo de pesquisa representa na constituição da formação profissional e na aquisição de saberes docentes para os integrantes no que tange a autonomia, experiência com pesquisa e aprimoramento do conhecimento. Portanto, o grupo de pesquisa tem função primordial na formação profissional e remete a um campo amplo que envolve o pessoal, o profissional e o institucional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pesquisa; Formação profissional; Grupo de pesquisa

#### ABSTRACT

This study aims at understanding the contribution of a research group for the constitution of its members' professional formation and teaching knowledge. For such analysis, we use qualitative approach and the case study method. The participants are 49 members of the Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar, GEPEFE (Group of Study and Research in School Physical Education). We have conducted an online survey to collect data for content analysis according to Minayo standard. As a result, we were able to assess the importance that the group represents for the constitution of professional formation and acquisition of teaching knowledges in its members, inasmuch as they improved autonomy, experience in research, and knowledge skills. Thus, the research group is paramount in the professional formation and relates to an open field that involves the personal, professional, and institutional aspects.

**KEYWORDS:** Research; Professional formation; Research group

DOI: 10.21920/recei72021722220233  
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72021722220233>

<sup>1</sup>Doutora em educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Tutora EAD Educação Superior (UECE). Professora da Educação Básica em Maracanaú. E-mail: [madrriborges@hotmail.com](mailto:madrriborges@hotmail.com) / ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2090-2864>.

<sup>2</sup>Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. E-mail: [cam\\_so\\_a@yahoo.com.br](mailto:cam_so_a@yahoo.com.br) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2205-4697>.

<sup>3</sup>Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. E-mail: [symontiago@hotmail.com](mailto:symontiago@hotmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2899-9664>.

## INTRODUÇÃO

Os estudos acerca da formação profissional constituem uma preocupação permanente na academia, partindo-se do pressuposto que o desenvolvimento contínuo do professor faz parte da natureza do seu próprio trabalho. Nesse ínterim, considera-se também que a pesquisa pode possibilitar ao professor compreender e analisar o ensino e os desígnios da educação.

Nesse processo de formação, entendemos ser necessário que o professor e/ou futuro professor busque continuamente o conhecimento, pois ao produzi-lo torna-se ora objeto, ora sujeito e, assim, percorre um caminho contínuo, não linear que se materializa na dialética do ensino em sala de aula.

Nessa perspectiva, os grupos de pesquisa são indicados para desenvolver o olhar crítico e reflexivo do educador em formação para que ele possa perceber-se, refletir e sistematizar as experiências de seus alunos, trabalhando, com isto, propostas metodológicas que visem a atender às novas demandas da sociedade contemporânea (ANDRADE; KOCHHANN, 2015).

Assim como apregoa Perrenoud (2000) o desenvolvimento de competências no trabalho colaborativo dá-se na criação coletiva de projetos, na condução de reuniões e grupos de trabalho e estudo, na discussão acerca das práticas e implicações da profissão, entre outras. Nóvoa (2002) complementa afirmando que essa colaboração contribui também para que o diálogo interdisciplinar ocorra de maneira mais incisiva, consolidando assim a colegialidade docente e a integração curricular.

Assim, as múltiplas articulações existentes entre trabalho colaborativo, saberes docentes e formação profissional são constituídas nas trajetórias formativas dos professores socialmente construídas e mobilizadas pelos fios condutores do conjunto de saberes que são transmitidos pelas instituições de formação de professores (TARDIF, 2014).

É nas interfaces desses espaços institucionais de formação de professores que surgem os grupos de pesquisa. A forma como esses grupos se originaram e evoluíram estão relacionados ao próprio contexto evolutivo da formação de professores e as condições institucionais voltadas para a produção do conhecimento, conforme assegura Gamboa (2011, p. 269) “as condições institucionais da produção do conhecimento mudaram substancialmente a partir dos anos 1990, com o surgimento dos grupos e das linhas de pesquisa”.

No que se refere aos grupos de pesquisa, Gamboa (2011) destaca a existência de dois conceitos, a saber: um é referente ao Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP), onde o grupo de pesquisa é aquele formado por um grupo de pesquisadores, estudantes e pessoal de apoio técnico que se organiza em torno da execução de linhas de pesquisa segundo uma regra hierárquica que se fundamenta na experiência e na competência técnico-científica. O outro conceito está relacionado ao que é defendido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no qual o grupo de pesquisa é um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou até duas lideranças, essa hierarquia se dá pela experiência, pelo destaque e liderança no terreno científico e/ou tecnológico.

Conforme Nóbrega-Therrien, Almeida e Andrade (2009) os grupos de pesquisa inicialmente se constituem como grupos de estudo e só posteriormente com a produção científica passam a assumir o papel de grupos de pesquisa. Para as autoras as identificações das linhas de pesquisas nos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior ampliam o campo de investigação com a criação de grupos de estudo e pesquisa.

Tendo em vista o exposto, temos nos indagado: quais as contribuições de um grupo de pesquisa para a constituição da formação profissional e dos saberes docentes dos seus

integrantes? Qual a importância de um grupo de pesquisa para a construção da autonomia profissional?

Desta feita, destacamos que o presente trabalho tem por objetivo compreender as contribuições de um grupo de pesquisa para a constituição da formação profissional e dos saberes docentes dos seus integrantes.

Pretendemos assim, ampliar o olhar sobre a formação profissional e a inserção de alunos em grupos de pesquisa, como uma experiência formadora importante e que precisa ser refletida em uma práxis de formação mais ampliada.

## METODOLOGIA

O estudo se caracteriza por abordagem qualitativa do tipo estudo de caso único. Esse método atende a metodologia desenvolvida na pesquisa, mostrando-se eficaz no atendimento ao objetivo proposto. A abordagem qualitativa, segundo Minayo (2013) pretende estudar a história, levando em consideração às relações, representações, crenças, percepções e opiniões, que surgem como interpretação que um grupo de pessoas fazem da sua prática cotidiana.

Por meio do método estudo de caso único foi possível entender como os integrantes de um grupo de pesquisa enfrentam os mesmos fenômenos em seus contextos e naturezas (YIN, 2015).

O estudo de caso único trata de uma única realidade, no presente estudo, essa é constituída pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE), regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde 2013, funcionando atualmente na Universidade Estadual do Ceará (UECE) (BRASIL, 2018).

O referente GEPEFE é constituído por 49 integrantes, sendo identificados nos depoimentos e discussões por Integrante um - It1, It2 e assim sucessivamente. Dos 49 membros, 45 são registrados no sistema de cadastro da CAPES, 3 participam ativamente como ouvintes e 1 é líder do grupo. O grupo tem o objetivo de contribuir com a produção do conhecimento na área da Educação Física e desenvolve estudos contemplando as linhas de pesquisa: ciências da saúde e a educação física escolar; artes marciais, esportes de combate e lutas na escola; conteúdos e práticas pedagógicas da educação física escolar; e saúde na escola, além de produção de trabalhos científicos e promoção de eventos como palestras, congressos e minicursos. Atualmente os encontros do grupo de pesquisa acontecem com a periodicidade de uma vez ao mês, para a realização de estudos e organização das produções científicas (BRASIL, 2018).

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário misto estruturado, construído pela ferramenta eletrônica *Google* formulário e em seguida enviado para os integrantes do grupo de pesquisa via *e-mail*, *WhatsApp* e *facebook*. Constituíram-se critérios de inclusão: aceitar participar de forma voluntária; assinar *online* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Sendo excluídos os integrantes que não corresponderam aos critérios de inclusão e/ou não responderam ao questionário no período de um mês. A pesquisa foi realizada no intervalo compreendido entre agosto e outubro de 2018 contando com 47 integrantes. 47 questionários foram respondidos e encaminhados aos pesquisadores dentro do prazo estipulado.

Para o tratamento dos dados obtidos utilizamos a análise temática proposta por Minayo (2013). Segundo a autora, fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o

objeto analítico visado (MINAYO, 2013). Ressaltamos que a pesquisa está de acordo com os aspectos éticos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012).

## FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Para falar sobre formação profissional é necessário pontuar alguns aspectos sobre os ofícios da profissão e a profissionalização. O crescimento das profissões nos finais do século XIX passou a ser tema a se analisar ponto como o retorno do profissionalismo e o desenvolvimento de novas profissões. A palavra profissionalismo surgiu nesse cenário abordado ora como conduta, ora como resultado de formação, e, portanto, como condição de profissionalização na qual se insere a formação (FARIAS; NOBREGA-THERRIEN; SILVA, 2017).

É nesse cenário de profissões que identificam a formação de semiprofissões nos estudos de Goode (1969, apud FARIAS; NOBREGA-THERRIEN; SILVA, 2017) que aponta a falta de autonomia como uma das características que convergem para esse conceito de semiprofissão.

Um processo de profissionalização apresenta variáveis distintas e pontuais, onde cada profissão constitui uma sucessão de passos pelos quais ocupa suas transações com a sociedade, ou seja, é um campo aberto a variáveis em busca do reconhecimento e estratificação social.

Em seus estudos Enguita (1991) aponta que cada profissão apresenta suas características comuns a outras, mas cada uma com sua diversidade e historicidade. O autor identifica cinco características comuns: a competência, a vocação, a licença, a autonomia e a autorregulação.

A profissão de professor necessita acompanhar as transformações estruturais que afetam o cenário tecnológico produtivo, e social no mundo atual que implicam diretamente na formação profissional, a exemplo, temos o cenário de pandemia provocado pelo aparecimento do Covid-19, no Brasil teve início em fevereiro de 2020, após a confirmação de pessoas que testaram positivo para o vírus causador do Covid-19. A partir daí se instalou em seio brasileiro, ou melhor, mundial, um estado de insegurança e medo em diferentes esferas, afetando ambientes familiares em contexto afetivo, social, econômico. Tal fato faz surgir à necessidade imediata da classe de professores se apropriarem de tecnologias e conhecimentos que antes não eram tão comuns a suas práticas pedagógicas.

Esse último parágrafo remete as competências do professor para ensinar em contexto de pandemia. E no que tange a competência citamos Perrenoud et al. (2001) que discorre, a compreensão sociológica da profissão e as influências das competências como base necessária para o desempenho do ofício de professor. O autor afirma que o docente deve ser capaz de: aprender por meio da avaliação contínua em toda a sua carreira; analisar situações complexas tomando como referência diversas formas de leitura; adaptar-se rapidamente aos projetos em função da experiência; analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados; escolher entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, dentre outras competências.

Nesse sentido, tratamos a formação profissional como processo de formação permanente, no qual o professor aprende por meio de suas experiências e desenvolve a reflexão crítica em suas ações e estudos. Nos estudos de Almeida (2008) a formação profissional é compreendida “no campo do esforço para preparar e capacitar pessoas para exercerem uma atividade de trabalho, que requer conhecimentos e habilidades específicas” (ALMEIDA, 2008, p. 476).

Tal formação provê no exercício docente inúmeras possibilidades, para além do domínio de conteúdos articulado ao domínio de técnicas de transmissão. Uma dessas possibilidades é a formação atrelada a estudos e pesquisas como competência formativa.

Sabemos que a função das escolas e/ou universidades não é apenas reproduzir o conhecimento existente e uma cultura considerada única, e que o exercício docente não se esgota no domínio do saber da disciplina a que cada professor se encontra vinculado. Admite-se que a formação de professores tem de abarcar campos que vão para além da aquisição de conhecimentos do domínio das disciplinas clássicas (LEITE, 2006).

É fato que a sociedade atual, plural e globalizada, solicita um futuro profissional que tenha uma formação crítica e reflexiva, que compreenda as diversas interfaces que envolvem as relações sociais e as relações de trabalho. É necessário considerar que as propostas de formação docentes devem assegurar que o professor atenda a essas pretensões evidenciadas pelos anseios sociais.

Assim como descreve Nunes (2000):

As exigências de novos papéis para o professor, de novas práticas de formação de professores, e de uma nova escola, encontram-se inter-relacionadas no discurso de modernização do Estado para produzir um tipo de homem que possa contribuir para servir os avanços de uma sociedade tecnológica que, cada vez mais, passa a exigir modelos de ensino que valorizem o pensamento crítico e reflexivo; produzam cidadãos autônomos, independentes, decididos, e que saibam resolver problemas, requisitos considerados fundamentais pela lógica produtiva e que vêm afetando o trabalho do professor quando este se depara, entre outros aspectos, com a sua frágil formação recebida (NUNES, 2000, p. 20).

O processo para se tornar professor deve ser construído durante a trajetória da história profissional de cada um, ele é lento, contínuo e permanente. A definição de formação profissional perpassa pelo conceito amplo de desenvolvimento profissional, na concepção de Day (1999):

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, diretas ou indiretas, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 1999, p. 21).

Como assinala Tardif (2014, p. 227) “historicamente essa questão está ligada a profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores no sentido de definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base para o magistério”.

## Pesquisa como formação de professores

As reflexões desenvolvidas nesse tópico sobre a pesquisa na formação de professor transitam entre as ideias dos autores Gatti (2002), Demo (1999), André (2001), Pimenta (2002), Tardif (2014) e Garcia (2009).

O professor pesquisador seria aquele que busca questões relativas à sua prática com o objetivo de aperfeiçoá-las. A partir disto são apresentadas diferenças entre a pesquisa do professor e a pesquisa acadêmica ou científica (GARCIA, 1999). No que diz respeito à finalidade:

A pesquisa acadêmica tem a preocupação com a originalidade, a validade e a aceitação pela comunidade científica. A pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas e à autonomia do professor. Em relação ao rigor, o professor pesquisa sua própria prática e encontra-se, portanto, envolvido, diferentemente do pesquisador teórico. Em relação aos objetivos, a pesquisa do professor tem caráter instrumental e utilitário, enquanto a pesquisa acadêmica em educação em geral está conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos (GARCIA, 2009, p. 177).

Já Gatti (2002) afirma que a pesquisa assume diferentes significações dependendo do contexto que se encontra. No âmbito científico a autora assegura que a pesquisa apresenta características específicas, com variedades de procedimentos e criatividade do pesquisador na realização dos seus estudos. Não há um só método científico de fazer pesquisa, e o pesquisador tem a propriedade de criar e ousar levando-se em conta sua subjetividade.

Acreditamos que está implícita a subjetividade do sujeito pesquisador tanto no posicionamento de Gatti como no pensamento de Garcia, posto que a subjetividade do professor, como afirma Tardif (2014) é intrínseca ao conhecimento, e isso o coloca no centro das pesquisas sobre ensino, escola, universidade, de maneira geral.

Ora, o professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2014, p. 230).

Nesse sentido, Demo (1999) aponta para uma concepção ampla de pesquisa na formação de professores que atinge não só o chão das universidades, mas escolas, tomando como base o próprio fazer docente, trazendo a ideia de que pesquisa deve ultrapassar os muros da universidade e da sofisticação instrumental.

É possível desenhar o alcance alternativo da pesquisa, que a tome como base não somente das lides científicas, mas também do processo de formação educativa, o que permitiria introduzir a pesquisa já na escola básica, a partir da pré-escola e considerar atividade humana processual pela vida a fora (DEMO, 1999, p. 9).

A pesquisa como princípio científico é situada nas universidades como necessária ao professor, como capacidade de estabelecer diálogo com a realidade. Entende-se que essa posição

pode contribuir para uma formação na qual o professor e o aluno desenvolvem um espírito questionador, reflexivo e autônomo, ajudando na elaboração do conhecimento (DEMO, 1999).

O ensino como prática reflexiva tem-se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa (PIMENTA, 2002).

Para André (2001) a pesquisa é como uma atividade complexa, que exige a produção de conhecimentos, coleta e análise de dados sistemática e rigorosa. A autora postula a importância de o professor ter princípio investigativo que o ajude a “elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente” (ANDRÉ, 2001, p. 59).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após explanação dos tópicos anteriores, dialogamos a fala anunciada dos participantes por meio da criação de categorias seguido da compreensão e interpretação da literatura na área.

Desse modo, a partir da coleta dos dados geramos o perfil composto pelos 47It do GEPEFE, sendo 29 do sexo feminino e 18 do sexo masculino com faixa etária variando entre 18 e 60 anos. No que tange ao período de participação no grupo, temos: 13It com tempo entre 1 a 2 anos; 13It entre 2 a 3 anos; 8It entre 3 a 4 anos, 7It com mais de 5 anos de participação, e 6It com tempo inferior a 1 ano.

Quanto a área de formação inicial dos It, temos: 45It são da área da educação física, apenas 3 com formação em pedagogia. Em relação a maior titulação dos participantes os dados apontam: 7 graduandos, 5 graduados, 14 especialistas, 13 mestres, 2 mestrandos, 1 doutor e 5 doutorandos. No que se refere à atuação profissional: 6It são estagiários de graduação, 24It exercem a docência na educação básica, 11It exercem a docência no ensino técnico e superior, 4It não atuam profissionalmente, e 2It trabalham em projeto de extensão.

O perfil dos participantes de grupo de pesquisa muda conforme o grupo. Por exemplo, vejamos o perfil apontado em um estudo de dissertação de mestrado defendida por Monte (2017) cujo título é ‘Grupos de pesquisa na educação física: espaços de formação diferenciada’ no qual a autora analisa a participação discente nos grupos de pesquisa em educação física evidenciando um espaço de formação diferenciada, mostra que os grupos de pesquisa analisados ancoram suas linhas de investigação sobre a área biológica, fisiológica e da saúde e sobre área pedagógica da educação física. Os alunos são na maioria do sexo feminino e com média de idade de 22 anos, eles se inserem nesses grupos por incentivo de colegas, por iniciativa própria ou por convite de um dos líderes.

Vejamos no subtópico a seguir como os It do GEPEFE em suas diferentes fases de formação consideram os conhecimentos e experiências adquiridos no grupo.

### Contribuição do grupo de pesquisa para a formação profissional

Questionamos aos It se a participação no GEPEFE contribuiu para a sua formação profissional. Em seguida pedimos que narrassem como se deu essa contribuição. Os 47It responderam positivamente ao questionamento, vejamos.

Foram geradas 4 categorias correspondentes a contribuição para formação profissional, a saber: ‘inserção ao mundo da pesquisa científica’, apontada por 20It; ‘compartilhamento de

saberes docentes’, representada por It5; ‘reflexão constante sobre a prática pedagógica’ ilustrada nas falas de It1; ‘atualização do conhecimento’ correspondo a categoria marcada por It1, assim como podemos observar nos exemplos das respectivas falas abaixo.

Contribui. Participar do GEPEFE me torna uma melhor profissional, porque passei a refletir mais sobre o profissional que sou e minhas práticas em aula. Temos muitos momentos de formação dentro do grupo e com isso adquiri conhecimento que se somam a minha forma de ser professora. Digo até que esse grupo foi um divisor de águas em minha vida pessoal e profissional, porque ele abre muitas portas de oportunidades de conhecimento e de fato foi esse grupo quem me inseriu no verdadeiro mundo da pesquisa científica, pois na época da graduação não tive oportunidade (It2, 2019).

Sim. No quesito da formação e desenvolvimento profissional, na troca de experiências e saberes com demais professores da área e na melhora do currículo profissional (It4, 2019).

Sim. Contribui para a minha formação profissional, fazendo-me refletir sobre a prática e o ensino. Aproximou-me de certos autores e certas categorias que antes não tinha relação, tudo isso devido à necessidade de dialogar com os autores para discutir nos produtos que são construídos, como artigos e resumos. Ademais, continua contribuindo na formação crítica e reflexiva (It37, 2019).

Sim. Participar do grupo faz com que esteja sempre pesquisando e estudando sobre educação física escolar que é minha área de atuação (It36, 2019).

Na narrativa de It2 é possível afirmar com veemência que participar de grupo de pesquisa é um dos caminhos que possibilita uma melhor formação profissional, posto que, favorece a formação por meio de um dos horizontes do campo universitário, a formação pela pesquisa. São oportunidades ímpares que agregam saberes científicos ao ato de pesquisa. Nessa interface, os conhecimentos são compartilhados, como destaca It41, criando uma terrenalidade autoformativa e em rede.

Nessa direção, Boavida e Ponte (2002) enfocam que as relações exercidas em conjunto no grupo de pesquisa favorecem a interação e o diálogo, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem.

Mediante o exposto, Leite et al. (2014) demonstra que a conexão de parceiros de investigação em pesquisa proporciona a fruição da troca de experiências, saberes, oportunidades de produção de conhecimento, materializando em publicações que multiplicam autorias.

Diante da declaração de It37 pressupomos uma concepção pedagógica formativa proveniente da participação colaborativa no grupo de pesquisa que conduz a ação reflexiva sobre a prática no sentido coerente de representação e de orientação da atividade educativa, imbricada pela representação de It36 que manifesta a relação de valorização da pesquisa e a prática constante de estudar a área de conhecimento da educação física.

Pesquisa realizada por Adamy et al. (2016) intitulada ‘a pesquisa e sua contribuição na formação do enfermeiro: relato de experiência’ corrobora com nossa investigação ao dialogar na mesma perspectiva que inserimos o grupo de pesquisa em Educação Física e ao concluir que a



inserção na pesquisa fomentou a formação de acadêmicas, participantes da investigação, preparando-as para o mercado de trabalho, desenvolvendo a criticidade e a cientificidade, incentivando-as para que, enquanto enfermeiras, consumam e produzam conhecimento.

Em estudo realizado por Farias, Nobrega-Therrien e Silva (2017) intitulado 'grupo de estudo como estratégia de formação e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional em educação' conclui que o grupo provoca uma transformação para melhor na prática como profissional da educação, significando uma oportunidade de permanecer atualizada e as situações criadas pelo grupo foram favoráveis ao processo de construção da identidade profissional.

Portanto, os grupos de pesquisa constituem um espaço de formação profissional tanto para alunos, como para profissionais, e ampliam o conhecimento ao ultrapassar os limites de sala de aula e proporcionar oportunidade de produção individual e coletiva.

### Saberes docentes na formação profissional

Para a questão seguinte indagamos se a participação no grupo de estudo constituiu saberes docentes para a formação profissional. Solicitamos ainda que os It elencassem alguns desses saberes. Dos 47 participantes, tivemos 2 que não responderam. Desse modo, relacionamos 45 respondentes a um total de 2 categorias, 'Saberes provenientes de formação profissional' elencada por 18It e 'Saberes provenientes da formação profissional e da experiência' citada por 27It, vejamos nos exemplos dos depoimentos abaixo.

Sim. A partir de minha participação no grupo passo a realizar pesquisa, artigos, capítulos de livros com frequência. Minhas leituras também intensificaram. Minha frequência em participação em eventos também aumentou bastante. Aprendo durante os minicursos e palestras realizadas nas reuniões do GEPEFE. O que me fascina também é o trabalho colaborativo que desenvolvemos junto com os colegas, seja na produção de artigo ou em momentos de pesquisa e estudo (IT2, 2019).

Sim. Saberes relacionados aos conteúdos da educação física. Saberes constituídos através minha experiência nas relações com meus pares. Saberes científicos na elaboração e participação de eventos e produções de textos, livros e artigos (IT7, 2019).

Sim. O saber profissional, pois me deixa sempre em contato com professores da universidade, que sempre trazem assuntos pertinentes a nossa área. E o saber da experiência, pois a partir das falas de outros professores sobre suas experiências profissionais, enriquecemos também as nossas experiências (IT36, 2019).

Sim. Saberes profissionais, melhorando minha ação como professora e como eterno estudante. Aprendizagens a partir do contato com outros profissionais com outras vivências, me fazendo acrescentar saberes experiências através do diálogo e das vivências (IT37, 2019).

Observamos nas falas de It2 e It7 a presença de saberes de formação profissional como fontes de aquisição provenientes de eventos, minicursos e palestras. Como afirma Tardif (2014),

os saberes provêm de fontes diversas, sendo os saberes profissionais originários dos estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos, eventos, dentre outros espaços.

Já nos depoimentos do It36 e It37 percebemos a clara indicação dos saberes profissionais e experienciais. E sobre a experiência construída coletivamente, Tardif (2014, p. 54) em sábias palavras afirma que:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experiências adquirem certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e de fornecer uma resposta aos seus problemas (TARDIF, 2014, p. 54).

Nas falas dos It compreendemos que a formação profissional se desenvolve no âmbito do trabalho colaborativo e seus pressupostos partem de ações interativas entre os pares. Nesses termos, encontramos nos Referenciais de Formação de Professores (RFP) a sinterização do que constitui os saberes docentes:

O conhecimento profissional dos professores é um conjunto de saberes teóricos e experienciais que não podem ser confundidos com uma somatória de conceitos e técnicas. Não é apenas racional e teórico, tampouco apenas prático e intuitivo; é o que permite ao professor gerir as informações de que dispõe e adequar sua ação (BRASIL, 2002, p. 85).

Nessa perspectiva, concluímos que a formação dos professores e alunos inseridos em grupos de pesquisa é diferenciada, porque contribui para que eles vivenciem um espaço formativo enriquecedor e cheio de aprendizados.

### **A importância do grupo de pesquisa para a autonomia profissional**

Por fim, solicitamos aos It que descrevessem a importância do GEPEFE para a sua autonomia profissional. Todos os 47It responderam formando-se as seguintes categorias: 'Ação reflexiva' leva a formação correspondendo aos depoimentos de 12It; 'Ter mais conhecimento: ter poder' representada também por 12It; 'Aprimoramento da docência' identificada na fala de 23It, como podemos observar nas citações abaixo.

Pelo incentivo a pesquisa como componente de formação fazendo com que compreendamos que é necessário um investimento pessoal para o nosso desenvolvimento profissional. Somos capazes de refletir nossas ações e repensar melhores práticas baseadas na teoria e saberes compartilhados (IT1, 2019).

O GEPEFE enquanto grupo de pesquisa que incentiva a reflexão crítica da prática docente, a produção científica e o diálogo permanente sobre a formação de professores favorecem o desenvolvimento de minha autonomia profissional, a partir do momento em que sou capaz de refletir sobre minha ação e provocar mudanças na minha prática profissional (IT17, 2019).

Os estudos e discussões que ocorrem em nossos encontros, além das novas produções acadêmicas publicadas pelos integrantes que fazem parte do

GEPEFE, fazem parte da minha formação, e fornecem saberes que me auxiliam no processo de reconhecimento como agente autoral da minha prática docente, o que favorece a minha autonomia profissional (IT3, 2019).

Através do conhecimento. Paulo Freire já dizia, o conhecimento liberta (IT24, 2019).

Fundamental para o aprimoramento da docência e da constituição do Ser pesquisador (IT7, 2019).

Muito importante e renovador. Experiências trocadas são de grande importância para minha autonomia profissional. Além de estar discutindo assuntos que contribuem para as mudanças da educação física escolar (IT15, 2019).

Na perspectiva reflexiva a formação profissional é compreendida como um processo de reflexão-na-ação (SCHÖN, 1984). O grupo de pesquisa apresenta-se como espaço reflexivo, representado nas falas de It1 e It17 e implica na prática pedagógica docente. Nesse viés é esperado que o professor seja, antes de tudo, um pensador reflexivo, e isto sugere um caminho didático para a formação de professores que aponta para construções futuras (ANDRADE; KOCHHANN, 2015).

Conforme relata Contreras (2002) é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Desse modo, o grupo de pesquisa evidencia-se como espaço de reflexão, posto que provoca mudanças na prática docente.

O envolvimento com grupos que estejam inseridos no contexto de pesquisa estimula a criatividade, inovação, elaboração própria, questionamento da realidade, criação e descoberta. Dessa forma o contexto de pesquisa em grupos de estudos constitui uma formação para o professor pesquisador nas suas capacidades de elaborar e construir conhecimento por si próprio.

A contribuição do grupo de estudos para o desenvolvimento da capacidade reflexiva auxilia o professor e o futuro professor a atuarem de maneira a transcender os conhecimentos adquiridos no decorrer da formação inicial, para a consecução de uma prática coerente e comprometida com a melhoria de sua prática e a qualidade da educação.

Observamos nos depoimentos dos It3 e It24 a forte associação da aquisição do conhecimento com o reconhecimento e o empoderamento do professor em seu processo de construção da autonomia. Sendo essa complementada pelo ato de aprimoramento da docência e berços inovadores e geradores de mudanças como colocam os It7 e It15 em seus escritos. Nesses termos, Contreras (2002) estuda a autonomia de professores examinando-a junto a conceitos de profissionalismo e de intelectual crítico.

Assim, Contreras (2002) entende que a autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas é fruto de um processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional com a autonomia social.

Nessa perspectiva, entendemos o grupo de pesquisa como espaço de conhecimento, no qual se supera a formação reprodutivista, enraizada em algumas instituições formadoras sob forte influência neoliberal, favorecendo a geração de contradições e de poder.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo de pesquisa constitui-se espaço rico em formação não só por sua diversidade de integrantes, alunos e professores em diferentes fases de sua vida profissional, mas principalmente pela variedade de ações vivenciadas e compartilhadas, como: elaboração de livros; participação em eventos científicos; compartilhamento de experiências; publicação em periódicos; momentos de reflexão do fazer docente, dentre outros.

Constatamos, então, que a inserção de alunos e/ou profissionais no grupo de pesquisa na área de educação física constituiu contribuições significativas na formação profissional e nos saberes docentes conforme apontaram os participantes do presente estudo e os diálogos com a literatura.

Portanto, o trabalho desenvolvido em grupos de pesquisa é do tipo colaborativo, e favorece a compreender das problemáticas presentes nas práticas pedagógicas e nos fazeres docentes, porém frisamos que embora a prática de pesquisa seja fundamental para a formação profissional ela não dá conta de resolver todos os problemas que circundam a educação.

Assim, concluímos o estudo sugerindo a elaboração de novas pesquisas que englobem a temática e suas problemáticas, assim como a formação permanente do professor.

## REFERÊNCIAS

ADAMY, E. K.; MAIA, J. C.; SCHMITT, M. D. MENDES, M. A pesquisa e sua contribuição na formação do enfermeiro: relato de experiência. **Revista UNINGÁ Review**. v. 25. n. 5. p. 29-32. jan., 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campina: papyrus, 2001.

ALMEIDA, M. I. Ensino com pesquisa na licenciatura como base da formação docente. In: C EGGERT, E.; TRAVERSINI, C; PERES, E; BONIN, I. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ANDRADE, J. S.; KOCHHANN, M. E. R. O pequeno grupo de pesquisa e a construção dos saberes docentes dos pós-graduandos participantes do polo UNEMAT. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 2, p. 282-300, jun./jul., 2015.

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (Org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, p. 43-55, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/ SEF, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da

União, 2012. Disponível em [http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf.] Acesso em 24 de jan. de 2021.

BRASIL. Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. **Grupo de pesquisa**. 2018. Disponível em: [http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7604177656582347] Acesso em 26 de set. de 2021.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1999.

ENGUITA, M. F. A. A ambiguidade da docência: entre profissionalismo e proletarização. **Teoria & educação**, porto alegre, n.4, p. 41-61, 1991.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; NOBREGA-THERRIEN, Silva Maria; SILVA, Silvina Pimentel. O grupo de estudo como estratégia de formação e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional em educação. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino; NOBREGA-THERRIEN, Silva Maria; MORAES, Lélia Cristina Silveira (Orgs.). **Formação e desenvolvimento profissional em educação**. 1. ed. São Luiz: EDUFMA, 2017.

GAMBOA, S. S. Grupos de pesquisa: limites e possibilidade na construção de novas condições para a produção do conhecimento. **Revista Motrivivência**, São Paulo, Ano XXIII, n° 36, p.268-290, junho, 2011.

GARCIA, Vera C. G. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende? **Revista Educação**. v. 32. n. 2. Porto Alegre, 2009.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: planalto editora, 2002.

LEITE, C. Entre velhos desafios e novos compromissos, que currículo para a formação de professores? In: SILVA, A. M.; AGUIAR, M.; MELO, M. M.; MACHADO, L. B. (Org.) **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006.

LEITE, D. et al. avaliação de redes de pesquisa e colaboração. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, São Paulo. v. 19, n1. p. 291-312, mar. 2014.

MINAYO, C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MONTE, T. C. L. **Grupos de pesquisa na educação física: espaços de formação diferenciada**. 2017. 125f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade estadual do Ceará, Fortaleza.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; ALMEIDA, M. I; ANDRADE, J. T. **Formação diferenciada: a produção de um grupo de pesquisa**. Fortaleza: EdUece, 2009.

NUNES, C. d. **Os sentidos da formação contínua**. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. Nova Iorque: Basic Books, 1984.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

**Submetido em:** abril de 2021

**Aprovado em:** julho de 2021