

# POTENCIALIDADES E NECESSIDADES PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

## PROFESSIONAL POTENTIALITIES AND NECESSITIES IN PHYSICAL EDUCATION

Luciane Cristina Arantes da Costa<sup>\*</sup>  
Carla da Conceição Lettrin<sup>\*</sup>  
Robson Rides de Souza<sup>\*\*</sup>  
Juarez Vieira do Nascimento<sup>\*\*\*</sup>

---

### RESUMO

O objetivo deste estudo descritivo foi analisar a evolução da autopercepção de competência profissional, identificar o perfil das potencialidades e necessidades profissionais de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional, como também constatar se o contexto (instituição de formação inicial) interfere na percepção de competência profissional de professores de Educação Física. Fizeram parte da investigação 58 professores participantes dos cursos de especialização em Educação Física da UFSC e ICPG. Para a avaliação da percepção de competência profissional utilizou-se como instrumento uma escala de medida da eficácia pessoal (ECPEF). Na análise dos dados foram empregados os recursos da estatística não-paramétrica (análise de variância de Kruskal-Wallis e prova U de Mann-Whitney) contidos no programa SPSS. Os resultados encontrados revelaram que a variável instituição formadora parece estar associada à percepção sobre as potencialidades do professor, tanto na dimensão dos conhecimentos como na de habilidades profissionais. Os participantes do estudo se percebem mais competentes e atribuem maior importância ao domínio das habilidades do que ao domínio dos conhecimentos profissionais.

**Palavras-chave:** formação. Profissão. Competências. Conhecimento.

---

### INTRODUÇÃO

A formação de professores de Educação Física ainda tem sido centrada numa tradição cultural que preconiza a transmissão e aquisição de conhecimentos e privilegia conteúdos esportivos, com ênfase em aspectos biológicos e neurocomportamentais. Conseqüentemente, os recém-formados enfrentam alguns problemas ou dificuldades para inserir-se no mercado de trabalho, hoje tão exigente quanto às habilidades e competências profissionais.

Investigações realizadas por Barone et al. (1996), Gonçalves (1995), Huberman (1995), Nascimento e Graça (1998) e Stroot (1996), para caracterizar o desenvolvimento profissional de docentes, classificam o desenvolvimento da carreira do professor em ciclos ou estágios, cuja terminologia varia de acordo com o autor. Enquanto Huberman (1995) utiliza a

terminologia de ciclos de vida profissional, Stroot (1996) e Barone et al. (1996) utilizam a terminologia de estágios de desenvolvimento profissional, e Gonçalves (1995), Nascimento e Graça (1998) preferem a terminologia de fases ou etapas.

Huberman (1995) preocupou-se em estudar a carreira de professores e classificar os ciclos de vida profissional de docentes, denominando-os como: fase de entrada na carreira, que compreende os primeiros 2 ou 3 anos de docência, apresentando o estágio de sobrevivência e o estágio de descoberta; a fase de estabilização, constituída daquele momento da carreira em que ocorre o comprometimento definitivo, ou seja, a estabilização; a fase de diversificação, onde a experimentação tornaria o professor mais motivado, mais dinâmico, mais empenhado nas equipes pedagógicas; a fase da

---

\* Mestrandos em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Bolsistas da CAPES.

\* \* Mestrando em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

\* \*\* Doutor em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

serenidade, onde os professores não apresentam mais a preocupação com a avaliação dos colegas ou direção, diminuem o nível de ambição, apresentam-se mais sensíveis, menos vulneráveis à avaliação da direção ou de qualquer outro setor; e a fase do desinvestimento, o momento em que os professores passam a investir mais em seus interesses pessoais do que na sua carreira.

Para melhor exemplificar os ciclos de desenvolvimento profissional de acordo com os principais autores, apresentaremos o quadro a seguir:

<i>HUBERMAN (1995)</i>	<i>STROOT (1996)</i>	<i>NASCIMENT O E GRAÇA (1998)</i>	<i>BARONE et al. (1996)</i>
Entrada (0-2/3)	Sobrevivência (0-2)	Entrada (0-3)	N. Novato (E-1)
Estabilização (4-6)	Consolidação (2-3)	Consolidação (4-6)	N. I. Avançado (2-3)
Diversificação (7-25)	Renovação (3-4)	Diversificação (7-19)	N. Competência (3-4)
Serenidade (25-35)	Maturidade (5-)	Estabilização (20-35)	N. Proficiente (5-)
Desinvestimento			Especialista

(Fonte: Farias et al., 2001).

**Quadro 1** - Ciclos de desenvolvimento profissional dos docentes

É necessário salientar que Barone et al. (1996) preocuparam-se apenas em caracterizar as fases intermediárias entre o professor novato e o professor “expert”, procurando identificar e diagnosticar as características específicas de cada fase.

Segundo Stroot (1996), a fase de entrada é uma das mais importantes da carreira do professor. Ela é marcada por um período de transição, onde ocorre a preparação e o desenvolvimento da continuidade profissional. Nesse período os profissionais podem sentir-se ansiosos, devido à busca pela sobrevivência no magistério. É nessa etapa que os professores optam pela maneira como vão atuar, diferenciando-se daquela que mantém o sistema existente e o *status quo* ou propondo metodologias inovadoras, promovendo mudanças, definindo e implementando o ensino para sua própria satisfação e atuação tanto na

escola como na sociedade. A proposta pedagógica muitas vezes está intimamente relacionada à formação profissional de cada professor. O isolamento, a marginalização e as dificuldades de sobrecarga de trabalho, que são problemas originados na fase de entrada, podem ser diminuídos por programas de formação continuada, que contribuem para a evolução dos futuros profissionais, oportunizando orientações e suporte para que os eles possam colocar em prática suas habilidades.

Outra forma de minimizar os problemas inerentes a esta fase é o estágio profissional supervisionado, caracterizado por Nascimento (2002) como processo de transição profissional que procura ligar duas lógicas “educação/trabalho”, proporcionando ao estudante a oportunidade de demonstrar conhecimentos e habilidades adquiridas e treinar as competências que ele já detém sob a supervisão de um profissional da área, devendo ser realizadas no final da formação inicial.

No estudo sobre as competências necessárias para o desempenho profissional em Educação Física, Nascimento (2002) definiu operacionalmente competência profissional como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para uma atuação profissional adequada. As competências envolvem o domínio de conhecimentos profissionais referentes às dimensões: *conceitual ou disciplinar* (conteúdos; efeitos das atividades físicas; indicações e contra-indicações dos exercícios; desenvolvimento motor humano; os mecanismos e processos de aquisição de habilidades motoras), *pedagógica ou procedimental* (técnicas e modelos de ensino que facilitem o desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos sociais aceitáveis; metodologia de ensino; planificação e estruturação da Educação Física; avaliação) e *do contexto* (estrutura e funcionamento do sistema educativo e esportivo; as necessidades, expectativas e interesses dos sujeitos para perspectivar a intervenção; dificuldades encontradas pelos indivíduos nos contextos escolar e extra-escolar). Nas habilidades profissionais encontram-se as habilidades de *planejamento, comunicação, avaliação, gestão, incentivação e auto-reflexão*.

Embora o desenvolvimento profissional revele a existência de uma progressão de fases ou estágios de desenvolvimento e de mudanças de comportamentos, conhecimentos, convicções, imagens e valores do indivíduo, esta progressão não pode ser considerada como um processo meramente linear, contínuo ou hierárquico de seqüências de acontecimentos ou etapas. De fato, a trajetória da carreira é afetada tanto por experiências pessoais quanto por influências organizacionais, que determinam a sua descontinuidade e a ocorrência de respostas distintas do indivíduo em cada ciclo da carreira. Por outro lado, a participação num programa de desenvolvimento profissional ou o próprio desempenho de um novo papel profissional podem ser revitalizantes para um professor que se encontre numa posição de acomodação na carreira, pois ele ingressará ou retornará a um período de crescimento pessoal e de entusiasmo.

Nesta perspectiva, o presente estudo teve como objetivos analisar a evolução da autopercepção de competência profissional, identificar o perfil das potencialidades e necessidades profissionais de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional, como também constatar se o contexto (instituição de formação inicial) interfere na percepção de competência profissional de professores de Educação Física.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa descritiva (THOMAS; NELSON, 2002). Participaram do estudo 58 profissionais, sendo 27 alunos do curso de pós-graduação em Educação Física Escolar da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e 31 alunos do Instituto Catarinense de Pós-graduação (ICPG), sendo 21 do gênero masculino (36,2%) e 37 do gênero feminino (63,8%). As idades dos profissionais variaram entre 20 e 44 anos.

O ano de conclusão do curso de formação e a experiência profissional na área foram utilizados para determinar os ciclos de desenvolvimento profissional dos professores, conforme sugestão de Nascimento e Graça

(1998). Dessa forma, utilizaram-se os anos de experiência docente enquanto profissional formado para compor os grupos de profissionais do ciclo de entrada (0-3 anos), consolidação (4-6 anos), diversificação (7-19 anos) e estabilização (20-35 anos). Foram identificados 30 profissionais no ciclo de entrada (51,7%), 10 profissionais no ciclo de consolidação (17,2%) e 18 profissionais no ciclo de diversificação (31%).

As Instituições de Ensino Superior (IESs) foram identificadas com o objetivo de contextualizar os modelos de formação inicial. Identificaram-se 20 profissionais que realizaram sua formação inicial na IES A (34,5%), 7 na IES B (17,2%), 22 na IES C (37,9%) e 9 em outras IESs do Brasil (15,5%).

Na avaliação da percepção de competência profissional utilizou-se como instrumento uma escala de medida da eficácia pessoal, denominada “Escala de Competência Profissional Percebida em Educação Física e Esportes” (NASCIMENTO, 1998). Na análise dos dados foram utilizados os procedimentos de estatística disponíveis no programa SPSS (teste t de student, análise de variância de Kruskal-Wallis e a prova U de Mann Whitney). Foi adotado o nível de significância de 0,05 para identificar possíveis diferenças entre as variáveis do estudo.

### RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da análise da percepção de competência dos profissionais de Educação Física, de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional (tabela 1), indicaram que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os ciclos de desenvolvimento profissional  $\chi^2 = 0,042$ ; ( $p > 0,05$ ). Verificou-se ainda que os profissionais se percebem mais competentes no domínio das habilidades do que no domínio de conhecimentos, em todos os ciclos de desenvolvimento profissional. Porém, no ciclo da consolidação, os profissionais demonstraram elevada competência, percebida tanto no domínio das habilidades quanto no domínio de conhecimentos profissionais. Independentemente dos ciclos de desenvolvimento profissional, os indivíduos possuem uma maior percepção de

competência nas dimensões de conhecimento do contexto e habilidades de incentivação.

**Tabela 1** – Média e desvios padrões da competência percebida considerando os ciclos de desenvolvimento profissional.

Ciclos de desenvolvimento	Entrada (n=30)		Consolidação (n=10)		Diversificação (n=18)		Total (n=58)	
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
<b>Competência Percebida Geral</b>	<b>3,43</b>	<b>0,74</b>	<b>3,54</b>	<b>0,69</b>	<b>3,42</b>	<b>0,41</b>	<b>3,44</b>	<b>0,64</b>
<b>Conhecimentos Profissionais</b>	<b>3,25</b>	<b>0,86</b>	<b>3,31</b>	<b>0,78</b>	<b>3,25</b>	<b>0,39</b>	<b>3,26</b>	<b>0,59</b>
Disciplinar	3,2	0,84	3,34	0,70	3,2	0,49	3,23	0,72
Pedagógico	3,28	0,93	3,25	1,01	3,31	0,38	3,28	0,80
Contexto	3,34	0,99	3,33	0,87	3,25	0,46	3,31	0,83
<b>Habilidades Profissionais</b>	<b>3,57</b>	<b>0,66</b>	<b>3,71</b>	<b>0,63</b>	<b>3,57</b>	<b>0,48</b>	<b>3,6</b>	<b>0,59</b>
Planejamento	3,21	0,93	3,5	1,05	3,41	0,79	3,32	0,90
Comunicação	3,76	0,72	3,7	0,78	3,63	0,72	3,71	0,72
Avaliação	3,63	0,75	3,76	0,72	3,46	0,62	3,6	0,71
Organ. e Gestão	3,34	0,66	3,42	0,77	3,47	0,50	3,39	0,62
Incentivação	3,86	0,83	4,03	0,69	3,88	0,53	3,9	0,72
Auto-reflexão	3,75	0,76	3,71	0,87	4,15	0,57	3,75	0,76

\* diferença significativa à nível  $p \leq 0,05$

Com relação à importância atribuída (tabela 2), constatou-se que os indivíduos pertencentes ao ciclo de consolidação atribuíram maior importância às dimensões de conhecimentos e habilidades profissionais do que os indivíduos pertencentes aos demais ciclos. Em geral, quando analisados todos os profissionais, não foram consideradas significativas as diferenças atribuídas à importância na dimensão dos

conhecimentos profissionais ( $\chi^2 = 0,776$ ;  $p > 0,05$ ). Entretanto, em relação às habilidades profissionais, entre os ciclos de formação encontraram-se diferenças significativas ( $\chi^2 = 9,582$ ;  $p \leq 0,05$ ). A importância atribuída à habilidade de comunicação na fase de consolidação foi relevante, tendo se aproximado ao valor máximo.

**Tabela 2** – Média e desvios padrões da importância atribuída considerando os ciclos de desenvolvimento profissional.

Ciclos de desenvolvimento	Entrada (n=30)		Consolidação (n=10)		Diversificação (n=18)		Total (n=58)	
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
<b>Conhecimentos Profissionais</b>	<b>4,2</b>	<b>0,54</b>	<b>4,37</b>	<b>0,46</b>	<b>4,25</b>	<b>0,49</b>	<b>4,24</b>	<b>0,51</b>
Disciplinar	4,24	0,71	4,47	0,71	4,4	0,63	4,33	0,67
Pedagógico	4,19	0,59	4,3	0,58	4,12	0,52	4,18	0,56
Contexto	4,1	0,54	4,23	0,47	4,07	0,46	4,11	0,50
<b>Habilidades Profissionais</b>	<b>4,25 *</b>	<b>0,38</b>	<b>4,65 *</b>	<b>0,29</b>	<b>4,19 *</b>	<b>0,48</b>	<b>4,3</b>	<b>0,43</b>
Planejamento	4,13	0,77	4,5	0,47	4,19	0,59	4,21	0,68
Comunicação	4,45	0,51	4,9	0,31	4,11	0,75	4,42	0,62
Avaliação	4,34	0,50	4,63	0,39	4,42	0,52	4,41	0,49
Organ. e Gestão	4,04	0,64	4,5	0,50	4,01	0,62	4,11	0,63
Incentivação	4,26	0,45	4,73	0,21	4,11	0,74	4,29	0,57
Auto-reflexão	4,48	0,44	4,80	0,34	4,38	0,55	4,5	0,48

\* diferença significativa à nível  $p \leq 0,05$

No que se refere à competência percebida (tabela 3), não foram observadas diferenças estatisticamente significativas na competência

percebida entre os ciclos de desenvolvimento no gênero masculino ( $\chi^2 = 0,028$ ;  $p > 0,05$ ) e no gênero feminino ( $\chi^2 = 0,524$ ;  $p > 0,05$ ). Independentemente

do gênero e dos ciclos de desenvolvimento, os profissionais sentem-se mais competentes em relação ao domínio de habilidades do que no domínio de conhecimentos, indicando a existência de diferenças significativas somente nos profissionais do gênero feminino ( $p \leq 0,05$ ) em todos os ciclos de desenvolvimento profissional. Nos profissionais do gênero masculino foram encontradas diferenças significativas ( $p \leq 0,05$ ) entre o domínio de conhecimentos e habilidades somente no ciclo de entrada. Na análise das relações existentes entre os gêneros masculino e

feminino em relação à competência percebida, pode-se verificar que não foram encontradas diferenças significativas no ciclo de entrada ( $U=96,5$ ;  $p > 0,05$ ), no ciclo de consolidação ( $U=6,0$ ;  $p > 0,05$ ) e no ciclo de diversificação ( $U=33,0$ ;  $p > 0,05$ ). Em investigação realizada por Nascimento e Graça (1998), os resultados encontrados indicaram diferenças significativas entre o gênero dos participantes do estudo, apresentando os profissionais do gênero masculino níveis mais elevados de competência percebida do que os profissionais do gênero feminino.

**Tabela 3** - Média e desvios padrões da competência percebida considerando o gênero os ciclos de desenvolvimento profissional

Ciclos de desenvolvimento	Entrada (n=30)				Consolidação (n=10)				Diversificação (n=18)				Total (n=58)			
	masc. (n=11)		fem. (n=19)		masc. (n=2)		fem. (n=8)		masc. (n=8)		fem. (n=10)		masc. (n=21)		fem. (n=37)	
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
<b>Competência Percebida</b>																
<b>Geral</b>	3,52	0,55	3,37	0,84	3,6	0,33	3,52	0,77	3,36	0,38	3,47	0,45	3,46	0,46	3,43	0,72
<b>Domínio de Conhecimentos</b>	3,37*	0,61	3,19*	0,99	3,21	0,33	3,33*	0,86	3,25	0,43	3,24*	0,39	3,31*	0,52	3,23*	0,82
<b>Domínio de Habilidades</b>	3,65*	0,53	3,53*	0,73	3,93	0,47	3,68*	0,71	3,45	0,37	3,68*	0,55	3,6*	0,46	3,6*	0,67

\* diferença significativa à nível  $p \leq 0,05$

No que diz respeito à competência percebida, tanto na análise geral como nas dimensões de conhecimentos e habilidades, considerando-se o contexto das IESs (tabela 4), observou-se que existem diferenças significativas quanto à percepção de competência dos profissionais ( $\chi^2 = 11,585$ ;  $p \leq 0,05$ ). Na dimensão das habilidades, os indicadores de incentivação foram aqueles onde os

profissionais das IESs B e C apresentaram maior competência percebida. Porém, os indicadores onde os profissionais se sentiram menos competentes, foram os de organização e gestão. Todos os profissionais participantes do estudo, exceto aqueles oriundos da IES B, revelaram elevada autopercepção de competência em relação ao domínio de conhecimentos.

**Tabela 4** - Média e desvios padrões da competência percebida considerando as instituições de ensino.

Instituições	A (n=20)		B (n=7)		C (n=22)		outras (n=9)	
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
<b>Competência Percebida Geral</b>	3,29	0,39	3,07	0,54	3,73	0,81	3,46	0,73
<b>Conhecimentos Profissionais</b>	3,14	0,43	2,83	0,59	3,54	0,96	3,19	0,43
Disciplinar	3,06	0,48	2,93	0,62	3,53	0,91	3,07	0,49
Pedagógico	3,21	0,58	3,71	0,61	3,54	1,01	3,27	0,63
Contexto	3,23	0,51	2,76	0,71	3,56	1,11	3,33	0,44
<b>Habilidades Profissionais</b>	3,43	0,39	3,28	0,53	3,89	0,71	3,53	0,47
Planejamento	3,12	0,66	3,21	0,95	3,54	1,09	3,33	0,86
Comunicação	3,47	0,59	3,28	0,39	4,13	0,78	3,55	0,58
Avaliação	3,38	0,53	3,28	0,67	3,92	0,82	3,55	0,55
Organ. e Gestão	3,22	0,45	3,1	0,59	3,69	0,71	3,27	0,50
Incentivação	3,7	0,65	3,42	0,41	4,27	0,76	3,81	0,58
Auto-reflexão	3,77	0,71	3,5	0,95	3,81	0,85	3,77	0,50

\* diferença significativa à nível  $p \leq 0,05$

Para identificar o perfil das potencialidades e necessidades do profissional de Educação

Física foi necessário destacar as competências em que os participantes do estudo revelaram

maior domínio e aquelas competências que atribuíram maior importância para o desenvolvimento profissional na área (tabela 5). Verificou-se que 70% das competências que os profissionais têm como as de maior importância para a intervenção profissional também foram

aquelas em que os profissionais se sentiram mais competentes. Além disso, a análise pormenorizada destas competências revelou que os indivíduos se percebem mais competentes e atribuem maior importância ao domínio de habilidades profissionais.

**Tabela 5** – Análise do perfil das potencialidades e necessidades do profissional de educação física.  
 tabela 5 - Análise do perfil das potencialidades e necessidades do profissional de educação física

Competência percebida	$\bar{x}$	Md	Mo
1 Ser capaz de criar um clima favorável de aprendizagem tornando o ambiente de trabalho agradável.	4,09	4,0	4
2 Ser capaz de despertar o gosto ou interesse dos indivíduos para a prática de atividades físicas.	3,95	4,0	4
3 Ser capaz de manifestar um espírito de auto-crítica conducente a uma permanente avaliação da respectiva atuação pedagógica.	3,83	4,0	4
Importância atribuída	$\bar{x}$	Md	Mo
1 Ser capaz de manifestar um espírito de auto-crítica conducente a uma permanente avaliação da respectiva atuação pedagógica.	4,60	5,0	5
2 Dominar conhecimentos sobre os efeitos das atividades físicas e/ou exercícios físicos.	4,55	5,0	5
3 Dominar conhecimentos sobre técnicas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física.	4,50	5,0	5

## CONCLUSÕES

Na análise da percepção de competência dos profissionais de Educação Física de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional não se verificaram diferenças significativas entre os ciclos de desenvolvimento profissional. Constatou-se ainda que os profissionais se percebem mais competentes no domínio das habilidades do que no domínio de conhecimentos em todos os ciclos de desenvolvimento profissional. Da mesma forma, na importância atribuída pelos profissionais encontrou-se uma maior valorização das habilidades do que dos conhecimentos.

Independentemente do gênero e dos ciclos de desenvolvimento, os profissionais sentem-se mais competentes em relação ao domínio de habilidades do que ao domínio de conhecimentos, indicando a existência de diferenças significativas nos profissionais do gênero feminino em todos os ciclos de desenvolvimento profissional. Nos profissionais do gênero masculino foram encontradas diferenças significativas entre o domínio de

conhecimentos e o domínio de habilidades no ciclo de entrada. Além disso, não foram encontradas diferenças significativas entre os gêneros masculino e feminino nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional, tanto em relação à competência percebida quanto à importância atribuída.

O modelo de formação inicial relacionado com as IESs parece afetar a percepção sobre as potencialidades do professor, tanto nas dimensões de conhecimentos como nas habilidades profissionais. Não obstante, devem-se considerar os contextos diferenciados e as peculiaridades individuais e situacionais na formação e desenvolvimento do profissional que não foram objeto de estudo dessa pesquisa.

Na intenção de caracterizar aquilo que está sendo dominado pelo profissional de Educação Física de forma eficaz e diagnosticar as dimensões consideradas importantes para ele em cada ciclo da carreira docente, 70% das competências às quais os profissionais atribuem maior importância para a intervenção profissional foram aquelas em que os profissionais se sentiram também mais competentes.

## PROFESSIONAL POTENTIALITIES AND NECESSITIES IN PHYSICAL EDUCATION

### ABSTRACT

The purpose of this descriptive study was to analyze the evolution of the self-perception of professional ability, as well as to identify the profile of the potentialities and professional necessities according to the cycles of professional development, and to observe if the context (institution of initial education) interferes with the perception of professional ability of Physical Education teachers. 58 teachers attending the Physical Education specialization course of UFSC and ICPG participated of the investigation. A scale for measuring the personal effectiveness was used to evaluate the perception of professional activity. Non-parametric statistics resources (Kruskall-Wallis' variance analysis and Mann-Whitney's U test), inserted in SPSS program, were used for data analysis. The results showed that the institution seems to be associated to the perception on the teacher's potentialities concerning both the dimensions of knowledge and the professional abilities. The subjects of the study think they are more competent and attribute a greater importance to the domain of the abilities than to the domain of the professional knowledge.

**Key words:** education. Profession. Abilities. Knowledge.

---

## REFERÊNCIAS

- BARONE, T. A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. In: SIKUKA, J.; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. (Orgs.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996. p. 1108-1149.
- FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V do. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de educação física. In: SHIGUNOV; SHIGUNOV NETO (Org.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de educação física**. Londrina: Midiograf, 2001. p. 19-53.
- GONÇALVES, J. A. A carreira dos professores do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-62.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-62.
- Nascimento, J. V. Perspectiva de intervenção profissional em educação física e esportes para o século XXI. In: SONOO, C. N.; SOUZA, C.; OLIVEIRA, A. A. B. de (Orgs.). **Educação física e esportes: os novos desafios da formação profissional**. Maringá: Def., 2002. p. 17-36.
- Nascimento, J. V.; Graça, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de educação física ao longo de sua carreira docente. In: CONGRESSO DE EDUCACION FÍSICA, 6. ; CONGRESSO GALEGO DE EDUCACION FÍSICA, 7., 1998. **Anais...** Local: Editora, data. p.
- Stroot, S. A. Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. In: SILVERMAN, S. J.; ENNIS, C. D. (Orgs.). **Student learning in physical education: applying research to enhance instruction**. Champaign: Human Kinetics, 1996. p. 339-366.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Recebido em 18/02/04  
Revisado em 08/07/04  
Aceito em 09/08/04

---

**Endereço para correspondência:** Luciane Cristina Arantes da Costa, Rua Kiri, 368, Maringá-PR, Brasil.  
E-mail: luarantescosta@msn.com