
Percepções de treinadores de ginástica artística sobre a formação inicial em Educação Física em Instituições Privadas de Ensino Superior

*Lucas Machado de Oliveira,
Vitor Ciampolini,
Michel Milistetd,
Juliana Pizani*

Resumo

Este estudo buscou analisar as percepções de treinadores de ginástica artística sobre a graduação em Educação Física em Instituições Privadas de Ensino Superior. Adotou-se uma abordagem qualitativa, sendo entrevistados cinco treinadores filiados à Federação de Ginástica de Santa Catarina. Durante as entrevistas, foram abordados indicadores como: trato com o conteúdo ginástico na instituição de ensino e lacunas da formação inicial. O tratamento dos dados ocorreu por meio da análise temática proposta por Braun e Clarke (2006). Para os treinadores, a aplicação de conhecimentos na atuação profissional e a estrutura das instituições de ensino são aspectos destacados positivamente. Em contrapartida, a disciplina de ginástica, o estágio curricular e a falta de projetos de pesquisa e extensão são componentes que limitaram o impacto da formação inicial. Esses dados reforçam a necessidade de interlocução entre o ambiente acadêmico e o de prática profissional para promover um percurso formativo mais significativo.

Palavras-chave: Formação profissional, Treinador esportivo, Currículo, Educação Superior.

Perceptions of artistic gymnastics coaches about their undergraduate course in Physical Education in Private Higher Education Institutions

Lucas Machado de Oliveira, Vitor Ciampolini, Michel Milistetd, Juliana Pizani

Abstract

This study aimed to analyze the perceptions of artistic gymnastics coaches about undergraduate course in Physical Education in Private Higher Education Institutions. A qualitative approach was adopted, with five coaches affiliated to the Gymnastics Federation of Santa Catarina being interviewed. During the interviews, indicators such as: dealing with gymnastic content in the educational institution and gaps in initial training were addressed. Data analysis took place through the thematic analysis proposed by Braun and Clarke (2006). For coaches, the application of knowledge in professional practice and the structure of educational institutions are aspects that are positively highlighted. In contrast, the gymnastics discipline, the curricular internship and the lack of research and extension projects are components that limited the impact of undergraduate course. These data reinforce the need for dialogue between the academic environment and professional practice to promote a more meaningful training path.

Keywords: Professional training, Sports coach, Curriculum, Higher education.

Percepciones de los entrenadores de gimnasia artística sobre la formación inicial en Educación Física en instituciones Privadas de Educación Superior

Lucas Machado de Oliveira, Vitor Ciampolini, Michel Milistetd, Juliana Pizani

Resumen

Este estudio buscó analizar las percepciones de los entrenadores de gimnasia artística sobre la graduación de Educación Física en Instituciones Privadas de Educación Superior. Se adoptó un abordaje cualitativo, entrevistando cinco entrenadores afiliados a la Federación de Gimnasia de Santa Catarina. Durante las entrevistas se abordaron indicadores como: tratamiento del contenido gimnástico en la institución y brechas en la formación. El tratamiento de los datos se dio a través del análisis temática (Braun & Clarke, 2006). Para los entrenadores, la aplicación de los conocimientos en la práctica profesional y la estructura de las instituciones educativas son aspectos que se destacan positivamente. Por otro lado, la disciplina de gimnasia, lo currículum y la falta de proyectos de investigación y extensión son componentes que limitaron el impacto de la formación. Estos datos refuerzan la necesidad de diálogo entre el entorno académico y la práctica profesional para promover un camino formativo más significativo.

Palabras-clave: Formación profesional, Entrenador deportivo, Currículum, Educación universitaria.

Introdução

Os conhecimentos adquiridos por treinadores esportivos são oriundos de contextos formais (sistema de certificação reconhecido e obrigatório, de médio a longo prazo), não formais (espaços formativos mais específicos e de curto período) e informais (engajamento e interesse pessoal por busca de conhecimentos) ao longo de um contínuo de aprendizado e desenvolvimento no exercício profissional (Nelson, Cushion, & Potrac, 2006). Nos últimos anos, estudos empíricos têm destacado a importância atribuída por treinadores para a aprendizagem em contextos informais a partir de observações e conversas com outros treinadores, experiências prévias como atleta etc. (Barros et al., 2017; Stoszkowski, & Collins, 2016). Embora não seja evidenciada como provedora primordial de conhecimentos para o exercício profissional de treinadores, a formação inicial em Educação Física representa o principal componente do contexto formal de aprendizagem no Brasil (Milistetd, Trudel, Mesquita, & Nascimento, 2014). Isto porque, a graduação é pré-requisito para atuação no contexto esportivo desde que a profissão de Educação Física foi regulamentada pela Lei n. 9.696/1998 (Brasil, 1998) e possui uma expectativa anual de oferta de 123.661 novas vagas para ingressantes no ensino superior, sendo 93,87% oriundas de instituições privadas de acordo com dados do sistema e-MEC (Ministério da Educação, 2021). Uma vez posto esse paradoxo entre obrigatoriedade e relevância atribuída pelos treinadores, destaca-se a importância da condução de estudos científicos nesta temática para favorecer o aprimoramento de iniciativas formativas e, por consequência, um maior impacto na formação profissional para a prática pedagógica qualificada (Barros et al., 2016; Milistetd, Galatti, Collet, Tozetto, & Nascimento, 2017).

Nesse ponto, a agenda científica brasileira sobre a formação de treinadores tem buscado com frequência compreender as percepções de estudantes acerca das oportunidades de aprendizagem na formação inicial em Educação Física em Instituições Públicas de Ensino Superior (Bahu & Carbinatto, 2016; Milistetd, Brasil, Salles, Tozetto, & Saad, 2018; Milistetd, Ciampolini, Mendes, Cortela, & Nascimento, 2018). Alguns dos achados apontam para uma carência na conexão entre componentes teóricos e práticos, para o excesso de atividades de observação em detrimento das oportunidades de intervenção e para a falta de supervisão durante os estágios curriculares (Milistetd et al., 2018b). Por consequência, a percepção dos estudantes sobre esse período formativo tende a ser negativa, independentemente da modalidade de interesse para atuação futura (Milistetd et al., 2018b). Contudo, ainda existe pouco conhecimento sobre como esse cenário está estabelecido em Instituições Privadas de Ensino Superior e como os egressos relacionam a sua formação com a atuação. Além disso, quando direcionamos nossos olhares para a ginástica artística (GA), a problemática é reforçada.

No Brasil, não existe uma tradição em sistemas de formação para profissionais atuarem na modalidade, sendo essa demanda cabível às instituições de ensino superior por meio dos cursos de graduação e pós-graduação (Nunomura, 2004; Milistetd et al., 2016). A literatura também aponta um descontentamento dos treinadores de GA em relação à formação acadêmica, refletindo em um cenário de precariedade da formação inicial na preparação de profissionais para intervenção com a modalidade (Schiavon, Lima, Ferreira, & Silva, 2014). Entretanto, as nuances percebidas pelos treinadores que resultam neste desfecho ainda são desconhecidas, carecendo de investigações mais aprofundadas. Bezerra, Olivera, Folle e Bezerra (2014) destacam que a produção científica é inócua no que diz respeito ao ensino das

modalidades ginásticas no contexto da formação universitária, evidenciando uma lacuna investigativa, sobretudo de estudos que analisem as disciplinas ginásticas e tragam propostas pedagógicas adequadas à realidade brasileira e às necessidades dos estudantes. Para Barros et al. (2016), a baixa incidência de estudos pedagógicos sobre a GA é compreendida como uma barreira para o desenvolvimento institucional e de prática competitiva da modalidade.

Diante dessa problemática, é necessário reconhecer que já ocorreram modificações nos currículos Educação Física na tentativa de suprir algumas demandas. Destacam-se a Resolução CNE/CES n.07/2004 (Brasil, 2004) que traz os primeiros direcionamentos para a formação do bacharel ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de bacharelado em Educação Física e a Resolução CNE/CES n.06/2018 (Brasil, 2018), cujo a implementação ainda está em curso e busca atribuir maior identidade nos cursos de licenciatura e bacharelado por meio de uma carga horária comum e outra específica sem sobreposição de temas. Contudo, ressalta-se a importância de as instituições de ensino superior encararem os processos de reformulações curriculares para além da legalidade, buscando sua legitimação por meio da aproximação com os profissionais inseridos no campo de atuação investigado e de reflexões e debates sobre as necessidades de sua atuação.

Desse modo, faz-se necessário um detalhamento sobre a trajetória universitária percorrida por treinadores de GA em Instituições Privadas de Ensino Superior, sobretudo daqueles com menor tempo de formação e atuação profissional, uma vez que, em teoria, seu percurso acadêmico decorre de uma proposta curricular mais recente. Essa investigação pretende auxiliar na compreensão da graduação em Educação Física de forma ampliada e atualizada, agregando reflexões sobre currículos, conteúdos programáticos, estratégias de ensino, entre outros componentes que a norteiam. Ademais, ao investigar egressos do ensino superior privado, podemos nos aproximar do entendimento de qual tem sido a lógica formativa para a maioria dos profissionais no mercado. Diante do exposto, este estudo objetivou analisar as percepções de treinadores de GA sobre a formação inicial em Educação Física em Instituições Privadas de Ensino Superior.

Métodos

Características do estudo

Este estudo descritivo utilizou uma abordagem qualitativa para analisar as percepções que emergem na subjetividade das experiências de treinadores na formação inicial em Educação Física (Yin, 2011). Assim, articulou-se o paradigma investigativo construtivista, o qual assume a relatividade inerente a natureza do conhecimento e sua construção partilhada mediante a interação entre as realidades únicas vivenciadas pelos participantes (Denzin & Lincoln, 2018). No que se refere à dimensão axiológica empregada, destaca-se o envolvimento e influência direta dos pesquisadores no processo de coleta e análise dos dados a partir de suas experiências idiossincráticas com a temática do estudo (Denzin & Lincoln, 2018). Todos os procedimentos utilizados nessa pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina sob Parecer n. 4.079.059 e os participantes receberam e assinaram

o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) enviados por correio eletrônico.

Amostra

Participaram da pesquisa treinadores atuantes na GA no estado de Santa Catarina. Os seguintes critérios foram elencados para seleção dos participantes: (1) ser treinador de GA filiado à Federação de Ginástica de Santa Catarina, (2) ser bacharel em Educação Física com formação posterior a 2010 em uma Instituição Privada de Ensino Superior, (3) possuir até 10 anos de atuação profissional na modalidade e (4) possuir registro no Conselho Regional de Educação Física. A escolha dos critérios relativos à formação de bacharel e credenciamento no CREF visa atender a legislação vigente para a atuação profissional de treinadores esportivos. Já a escolha dos critérios relativos ao tempo de atuação e formação se dá pelo fato de que, na teoria, esses seriam os primeiros egressos do currículo elaborado pela Resolução CNE/CES n.07/2004 (Brasil, 2004). Com o intuito de caracterizar os participantes, destacamos na Tabela 1 os dados relativos à idade, sexo, formação e atuação profissional, utilizando os pseudônimos para garantir o sigilo dos participantes: T1, T2, T3, T4 e T5.

Tabela 1. Perfil dos treinadores participantes

	Idade (anos)	Sexo	EG	ET (anos)	TFP	IES	PG	Categoria em que atua	Nível competitivo	Árbitro
T1	25	F	11	6	4	UP	-	GAF (Pré-infantil, infantil, juvenil e adulto)	Estadual	GAF Estadual
T2	24	F	13	6	3	CUP	ETD	GAF (Infantil)	Estadual	-
T3	31	M	10	7	9	UP	-	GAF (Pré-infantil, infantil e juvenil)	Estadual	-
T4	23	F	8	5	2	FP	-	GAF (Pré-infantil, infantil e juvenil)	Estadual	-
T5	26	M	6	5	5	CUP	-	GAM (Pré-infantil, infantil, juvenil e adulto)	Estadual	GAM Estadual
Média	25,8	-	9,6	5,8	4,6	-	-	-	-	-

Legenda: T = treinador; F = feminino; M = masculino; EG = experiência como ginasta; ET = experiência como treinador; TFP = tempo de formação profissional; IES = instituição de ensino superior; UP = universidade privada; CUP = centro universitário privado; FP = faculdade privada; PG = pós-graduação; ETD = especialista em treinamento desportivo.

Instrumentos e procedimentos

Inicialmente, os participantes responderam a um questionário sociodemográfico elaborado pelos autores. Em seguida, entrevistas semiestruturadas foram conduzidas por meio de uma plataforma online de áudio e vídeo (*Skype*) a partir de um roteiro composto por dois blocos de questões: trato com o conhecimento sobre ginástica na graduação e lacunas da formação inicial na atuação dos treinadores. São exemplos de questão: (1) De que maneira a GA foi abordada em disciplinas do curso? (2) Como era a estrutura física para a vivência da ginástica na instituição de ensino? (3) Após se formar, você sentiu a necessidade de buscar alguma experiência ou aprendizagem específica para sua atuação como treinador? As entrevistas tiveram, em média, $62,6 \pm 7,65$ minutos de duração. Os dados foram transcritos de forma literal e agrupados por meio do *software Microsoft Word*, totalizando 47 páginas configuradas com fonte Arial, tamanho 12, espaçamento simples e margens de dois centímetros.

Análise de Dados

A análise dos dados obtidos nas entrevistas ocorreu por meio da técnica de análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), a partir de um processo indutivo, o qual permite identificar, analisar e relatar padrões presentes nos dados sem a consideração de um enquadramento teórico pré-estipulado. Inicialmente, ocorreu a familiarização com os dados, no qual foi realizada a transcrição, leitura e releitura das entrevistas para potencializar o detalhamento e aproximação com o material. A segunda etapa teve como função gerar códigos iniciais para identificação de pontos relevantes e de interesse com base nos objetivos do estudo. Desse modo, as falas significativas dos treinadores foram agrupadas e armazenadas no *software Microsoft Word*. A terceira etapa contemplou a busca por temas em comum entre os códigos iniciais, sendo classificados em categorias mais amplas. Para melhor visualização dos códigos iniciais nessa etapa, foi necessário criar um mapa temático com a utilização do *software Microsoft PowerPoint*. Em seguida, na quarta etapa, os códigos iniciais foram revistos e realocados em outras categorias quando necessário. A penúltima etapa pressupôs definir e nomear os temas, na qual se realizou um novo refinamento e a atribuição de nomes claros e representativos em cada tema. Por fim, na sexta etapa foi produzido o relatório final descrito na sessão de resultados.

Destaca-se que o primeiro autor liderou o processo analítico a partir da coleta e imersão nos dados do estudo. Além disso, reuniões constantes foram realizadas com os demais autores, os quais possuem ampla experiência em pesquisas qualitativas e na temática da formação profissional em Educação Física. Devido às características ontológicas do paradigma construtivista articulado, as reuniões entre os autores não tinham como objetivo identificar o nível de concordância sobre a análise, mas oferecer ao primeiro autor uma série de reflexões críticas sobre o corpo de dados coletados e analisados a partir de diferentes perspectivas (Smith; McGannon, 2018). Ao término deste processo, três temas e nove subtemas sobre as percepções dos treinadores acerca do processo de formação inicial pelo qual percorreram foram elencados.

Resultados

A figura 1 apresenta uma síntese dos temas gerados a partir da análise temática. Na sequência, apresentamos os temas e falas representativas de cada tema obtidas durante as entrevistas.

Contribuições da formação inicial	Aspectos limitantes da formação inicial	Reflexões conduzidas após a formação inicial
Estrutura física da instituição de ensino superior	Insatisfação com a disciplina de ginástica	Maiores vivências práticas
Mediação efetiva do professor	Estágio obrigatório com pouca relevância	Supervisão e interação com outros treinadores
Aplicação de conhecimentos na atuação profissional	Falta de projetos sobre ginástica	Busca por formação continuada

Figura 1. Apontamentos sobre a formação inicial na perspectiva dos treinadores

Contribuições da formação inicial

O processo de formação inicial em Educação Física é relatado pelos treinadores com diferentes percepções, sendo algumas delas destacadas positivamente. A estrutura física das instituições de ensino onde os treinadores cursaram a graduação foi vista como suficiente para vivenciar a modalidade, conforme aponta T2:

A gente não tinha muitas coisas, mas a gente tinha uma trave, colchões, trampolins [...] A gente tinha um espaço bem legal sim. Se fosse para dar aula na universidade também daria. Eu já trabalhei com muito menos, por exemplo, sem material nenhum.

Além disso, nos casos em que a estrutura física da instituição não possibilitava a vivência prática na modalidade, convênios com centros de treinamento da modalidade eram estabelecidos. Acerca disso, T5 informa:

As minhas aulas de ginástica foram aqui no meu ginásio mesmo [onde o treinador trabalha atualmente], porque a minha universidade tem parceria com o município. Então, todas as aulas são nos polos [centro de treinamento de cada modalidade promovida pelo município]. A aula de ginástica é no ginásio de ginástica, o atletismo é na pista de atletismo, natação é na piscina de natação. De estrutura eu não tenho do que reclamar.

Quando surgiam limitações de espaço para a prática da GA, a mediação efetiva do professor no processo de ensino-aprendizagem foi apontada como capaz de minimizá-las, conforme destaca T1: "A sala não era muito grande pelo número de alunos, mas nisso a metodologia do professor foi legal, ele fazia em grupos ou revezava as turmas. Então conseguia trabalhar bem nesse sentido de espaço físico". Além disso, a mediação dos professores de disciplinas que não fossem de ginástica foi um aspecto importante, uma vez que buscavam articular a GA na unidade curricular em

que atuavam. T4 comenta: *"Eles sempre pegavam os esportes que os alunos da sala praticavam e sempre tentavam relacionar. Eles eram bem legais nessas situações, sempre tentavam mostrar como funcionava na ginástica"*.

Todos os treinadores reconhecem a aplicação de conhecimentos adquiridos neste período durante a intervenção profissional. Entre os conhecimentos, aqueles relacionados ao treinamento esportivo parecem ter sido evidenciados pelos treinadores, como aponta T2: *"Na época que eu fui atleta, o meu técnico não tinha formação de faculdade, então a faculdade foi muito importante para mim porque eu aprendi periodização de treinamento, que não acontecia na época em que eu fui atleta, sabe?"*. Já T1 aponta que os conhecimentos sobre pedagogia do esporte são os mais evidentes em sua prática profissional: *"Eu percebo que o que utilizo mais são as vertentes pedagógicas, por exemplo, o que ensinar, como ensinar, planejamento de treino, metodologias que eu posso utilizar"*. T3 e T5 inferem também que os conhecimentos adquiridos na disciplina de psicologia do esporte têm grande aplicabilidade no contexto da GA: *"Eu vejo que a gente usa bastante a parte da psicologia do esporte dentro da modalidade"* (T3).

Aspectos limitantes da formação inicial

Mesmo que a formação inicial em Educação Física tenha contribuído para o desenvolvimento dos treinadores entrevistados, outros aspectos tornam esse processo formativo limitado, sobretudo quando o olhar se volta especificamente para a GA. A fala da T2 contribui para o entendimento desse fato: *"A experiência que eu tive na faculdade foi uma experiência muito ruim mesmo, então eu me coloco no lugar daquelas pessoas que estavam na faculdade buscando conhecer a ginástica e não conheceram"*. A insatisfação com a disciplina de ginástica é vista na fala de todos os treinadores a partir da indicação de diversos fatores. A carga-horária parece ser um pontapé inicial para o descontentamento com essa etapa formativa. A maioria dos currículos na graduação dos treinadores oferecia apenas uma disciplina que precisava contemplar todas as manifestações ginásticas, o que nem sempre é possível. Sobre isso, T1 aponta: *"Tive uma disciplina, dentro da grade, que abordava todas as ginásticas. Hoje, conhecendo todas as ginásticas, eu vejo que existe muito mais do que foi apresentado para gente lá na graduação."*

A falta de proximidade com as modalidades ginásticas por parte dos professores que conduziam essas disciplinas se apresenta como outro fator que contribuiu para o descontentamento dos treinadores. T4 destaca: *"A professora praticamente queria que eu conduzisse a aula, foi muito péssimo"*. Nesse sentido, T1 complementa:

"Eu esperava ver a ginástica de uma outra perspectiva, porque eu só tinha a da prática como atleta e acabou que com a falta de conhecimento do professor ou vivência, ele acabava utilizando muito do que eu sabia como atleta."

Sobre a condução da disciplina, a forma como a estrutura física foi utilizada também foi vista como um problema. Se por um lado, os treinadores apontam que o espaço para a vivência da GA era suficiente, por outro, a forma como era explorado poderia ter sido mais proveitosa, como destaca T5: *"[...]"*

a gente não explorava tanto o ginásio. O que a gente mais usava era o solo, o plinto e o trampolim”.

Como consequência disso, os treinadores relatam que a vivência como atleta teve pouca oportunidade de ser ressignificada e aprimorada para a atuação profissional durante a disciplina, conforme destaca T2: *“Eu uso a metodologia de treino de quando eu era atleta [...]”*. Embora os treinadores percebam aplicar conhecimentos de outras áreas da Educação Física, quando a ênfase é em GA o mesmo não acontece. Sobre isso, T3 comenta: *“Eu percebo que aplico bastante [conhecimentos da graduação], mas de ginástica não. Da ginástica, na minha graduação, era uma coisa que eu já sabia então não agregou muita coisa porque já tinha vivência”*. A problemática desse cenário é reforçada quando os treinadores reconhecem que apenas a prática como atleta não é suficiente para a atuação, sendo necessário aprofundar as discussões dentro da graduação, conforme aponta T1:

Para qualquer modalidade ali, eu poderia fazer um treino básico. Dentro da ginástica... Puts, o que eu coloco na parte inicial, o que eu coloco na parte principal? Qual a melhor forma de encaixar e desenvolver isso? Como eu vou ensinar um elemento em partes se na minha prática como atleta eu aprendia direto o elemento todo.

Nessa perspectiva, T2 aponta para a falta de conteúdos sobre a pedagogia da GA como uma barreira nesse processo de ressignificar as experiências prévias como ginasta e agregar novos significados para a atuação profissional: *[...] Eu queria um professor que me desse um caminho, por exemplo, maneiras de como trabalhar a criança, abordagens pedagógicas de como ensinar ginástica diferentes das que eu fui ensinada, sabe?*

A disciplina de estágio supervisionado também foi percebida pelos treinadores com pouca relevância, contendo diferentes apontamentos para essa conclusão. Em geral, os treinadores conciliavam uma jornada como atletas e auxiliares dos treinadores de seus clubes durante a graduação e assim, realizaram seus estágios nestes locais em que já estavam inseridos. Acerca disso, T3 comenta:

Acho que é até meio vergonhoso falar isso, mas no meu estágio era permitido fazer o estágio no lugar que você já trabalhava. Então, eu já fiz o meu estágio no meu horário de trabalho que era com a escolinha de ginástica artística, no caso.

Esse processo carrega algumas limitações quando os treinadores não conseguem separar a atuação como atleta, auxiliar dos treinadores e a etapa formativa do estágio, prejudicando as experiências e trocas com seus supervisores como destaca T1: *“Eu esperava aprender mais e ter mais tempo com eles [treinadores do clube]. Mas como eu estava nessa bagunça de trabalhar, treinar, estudar e muita coisa ao mesmo tempo, acabei não dando tanta atenção para o estágio”*.

Outro fator que limitou a relevância do estágio foi a supervisão docente prestada na disciplina, conforme aponta T4: *“[...] Ele [o professor] não ia no local onde eu atuava. Isso nunca aconteceu. Simplesmente eu*

escrevia o que acontecia durante a semana no treino, a supervisora local assinava, e eu levava para faculdade”.

Os treinadores destacam que quando existiam aulas da disciplina do estágio em sala, não havia oportunidades de discutir as experiências, apenas fazer apontamentos sobre a escrita do relatório final solicitado na disciplina. Sobre isso, T5 destaca: “[...] Basicamente as discussões se baseavam em cima dos questionamentos sobre o desenvolvimento do relatório final de estágio e nada a mais do que isso”. No caso de T1, existiam momentos para debater o processo de estágio em sala de aula, contudo não com um direcionamento que favorecesse um maior significado e compreensão das experiências:

A metodologia era assim, a gente tinha um caderno de anotações e ali a gente colocava por dia tudo que tinha sido feito no estágio. A gente voltava na semana seguinte e discutia sobre aquela semana. Ficava, confesso, um pouco vago porque cada um trazia algum ponto do que achou mais interessante, mas não tinha um direcionamento. Por exemplo: “nessa semana a gente vai entender essa parte da gestão, vejam como funciona”.

A falta de projetos de pesquisa, extensão, monitoria ou campeonatos universitários que fossem relacionados à GA também contribuiu na percepção de limitações dessa etapa formativa. Ainda que a presença desses projetos fosse inócua, existia interesse por parte dos treinadores, aponta T1: “A gente não tinha nada se desenvolvendo nesse sentido até no ano que eu saí da universidade. E com certeza eu teria me interessado mais se tivesse esse direcionamento”. Sobre a ausência desses projetos, parece existir uma maior valorização de outras modalidades em detrimento da GA, conforme T3: “Era tudo mais voltado para esportes coletivos. Tudo voltado para as quatro modalidades: futebol, futsal, vôlei e handebol. Como se só tivessem essas modalidades para trabalhar”.

Reflexões conduzidas após a formação inicial

Considerando as contribuições e limitações de passar pela graduação em Educação Física, os treinadores relatam que ao finalizar este percurso de formação, não se sentiam aptos a trabalhar com a modalidade: “Quando eu saí da faculdade eu queria trabalhar com isso [ginástica artística], mas não sabia como, era tão difícil e parecia tão escuro” (T1). Posto isso, os treinadores apontam diferentes reflexões feitas após a formação inicial.

T3 aponta para a necessidade de maiores vivências práticas antes de assumir uma colocação no mercado de trabalho: “Para mim, faltava bagagem ainda. Eu precisava de mais, ficar um tempo nos bastidores para depois assumir a função de principal. Então quando eu saí para trabalhar com a ginástica, eu não me sentia muito seguro”. Como complemento, T4 infere que sua intervenção foi aprimorada à medida em que foi exposta à mais vivências de prática profissional: “É porque são situações, eu acho que quando mais você vivencia... Mais você vai estar apto” (T4). Além de vivências profissionais, T3 destaca a importância de experienciar a modalidade enquanto praticante:

Não precisa ser atleta, mas ter uma vivência. As vezes a pessoa nunca foi, mas quer ensinar a ginástica artística. Mas como você vai ensinar,

trabalhar o medo se você nunca passou por aquilo? Como você vai motivar, se nunca passou por isso? Porque para você mandar é muito fácil, pra executar são outros quinhentos. [...] Então você precisa ter passado por uma vivência básica da ginástica. Não necessariamente atleta, mas uma vivência básica.

A falta de práticas pedagógicas com a modalidade parece gerar uma necessidade de supervisão durante a prática profissional para direcionar a intervenção, conforme relata T4: “[...] Me sentia apta para dar aulas tendo uma supervisão, mesmo que de longe. Mesmo que não seja diária, mas tendo uma pessoa que é superior a mim dizendo que está certo ou não”.

Nesse sentido, a interação com outros treinadores parece ter sido buscada para promover o desenvolvimento profissional após a graduação: “Trocamos com outros treinadores, com outras pessoas que estudam a mesma área, com treinadores que já se aposentaram, por exemplo. Todas essas experiências desses profissionais foram muito importantes, dali eu tirava o melhor, o que fazer e não fazer” (T1). Para T5, as vivências de outros treinadores trazem importantes subsídios para a intervenção profissional:

A gente precisa de uma outra visão, uma visão de fora. Uma experiência de alguém mais velho, que já passou pela mesma situação, que já conseguiu ensinar aquele elemento. A gente precisa de uma segurança em saber que deu certo daquela forma com tal pessoa. Porque se deu certo, pode ser, que o meu atleta seguindo o mesmo caminho também consiga chegar naquele elemento com segurança.

De acordo com T3, interagir com diversos treinadores foi necessário para adquirir novas percepções sobre a execução dos gestos técnicos da modalidade:

Os olhares, olhares de onde está o erro. Eu tinha bastante essa troca com a [treinadora do clube onde T3 trabalhou], mas com os outros professores que estavam ali também. Porque as vezes você se acostuma tanto com a visão de um professor, que o outro acaba vendo algo que ele não viu. Então dentro do ginásio a gente tinha bastante essas trocas.

Após a formação inicial, a maior parte dos treinadores aponta para a necessidade de formação continuada. Nesse ponto, T2 descreve a busca por conhecimentos sobre treinamento esportivo:

Mas o que eu uso mais para ginástica hoje em dia, são os cursos de treinamento funcional, porque é mais voltado para preparação física. É muito utilizado para todas as modalidades esportivas. Ele é geral, eu uso muito. Vi que era eficiente e fui aplicando ele na ginástica artística.

No tocante aos aspectos técnicos envolvidos no treinamento da modalidade, T3 destaca a contribuição das Federações Estaduais de Ginástica em subsidiar ações de formação: “Ano passado eu fiz todos os cursos da Federação de Santa Catarina, Federação do Paraná... fiz alguns cursos da Federação de São Paulo também. Tudo sempre voltado para ginástica artística”. Por fim, na perspectiva de T1, além dos componentes técnicos da modalidade, a sua atuação como treinadora inclui a aquisição de conhecimentos que favoreçam seu desenvolvimento pessoal:

Depois da graduação eu percebi 'quero ser treinadora', então fui buscar os conhecimentos específicos nesses cursos [...]. São cursos técnicos, cursos de arbitragem e cursos conhecimento pessoal. Além do desafio dessas competências físicas, acredito que a gente vai estar sempre se desenvolvendo nessa parte de relações.

Discussão

A partir da análise das percepções sobre a formação inicial em Educação Física dos treinadores em Instituições Privadas de Ensino Superior foi possível identificar que esse contexto formal de aprendizagem conecta diferentes percepções, sendo elas positivas e negativas. Entre os aspectos positivos, os treinadores relatam aplicar conhecimentos gerais acerca do treinamento esportivo, pedagogia do esporte e psicologia do esporte. Em consonância com esses achados, estudos prévios apontam que a graduação em Educação Física é uma fonte de conhecimento destacada por treinadores esportivos pela aquisição de conhecimentos de base para a intervenção profissional no contexto esportivo e não necessariamente os conhecimentos específicos da modalidade (Barros et al., 2017; Rodrigues, Costa, Santos Junior, & Milistetd, 2017). Esses achados sugerem a efetividade da formação inicial em Educação Física como uma etapa de caráter generalista, ou seja, de desenvolvimento de conhecimentos gerais para a intervenção profissional independentemente da modalidade (Milistetd et al., 2017).

A fala dos treinadores sobre a estrutura física utilizada nas disciplinas específicas de ginástica contribui para uma possível quebra de paradigma quanto à necessidade de contar com locais equipados com aparelhos oficiais da modalidade, uma vez que o ambiente para as vivências práticas na instituição de ensino era suficiente, mesmo quando havia poucos aparelhos. Nesse ponto, é necessário destacar que muitos equipamentos da modalidade podem ser adaptados, desde que ofereçam a segurança necessária para a prática (Schiavon, 2003; Schiavon & Nista-Piccolo, 2007). Além disso, a possibilidade de estabelecer parceria entre as instituições de ensino e centros de treinamento destacada pelos treinadores pode ser um avanço na solução das limitações estruturais. Contudo, Carbinatto, Uezu, Duarte, Tsukamoto, & Nunomura (2010) inferem que esse cenário de parceria institucional ainda é uma realidade para poucos na GA, refletindo a necessidade de avançar neste aspecto no território nacional.

Acerca dos aspectos negativos elencados pelos treinadores, a falta de aproximação dos professores de disciplinas de ginástica com os conteúdos ensinados foi responsável por parte do descontentamento com essas unidades curriculares. A literatura científica retrata uma realidade muito similar quanto ao desconhecimento sobre a ginástica para todos por parte de docentes de diferentes disciplinas da graduação em Educação Física (Pizani, Seron, & Barbosa-Rinaldi, 2009) e docentes de disciplinas específicas de ginástica (Silva, 2015) independentemente da categoria administrativa das instituições de ensino (públicas ou privadas). Esse conjunto de achados sugere a necessidade de maior capacitação e aprofundamento de professores universitários nos assuntos relacionados ao universo das modalidades gímnicas, sobretudo àqueles responsáveis por estas unidades curriculares.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de um curso de bacharelado em Educação Física pressupõe que os docentes estejam envolvidos com a produção científica em suas áreas, de modo que a formação profissional seja ressignificada constantemente com novos conhecimentos (Tani, 2009). Segundo Ciampolini, Milistetd, Brasil e Nascimento (2019), o contato constante com a literatura pode facilitar a implementação de tendências debatidas na comunidade científica. Isto, por conseguinte, nos leva a refletir sobre como a produção científica em ginástica tem sido consolidada no Brasil, mostrando ainda um número restrito para suportar a atuação profissional (Barros et al., 2016) e concentrado em grupos de pesquisa de instituições públicas de ensino (Marinho & Barbosa-Rinaldi, 2010). Acredita-se que à medida que as instituições privadas e seus docentes buscarem um maior engajamento na produção de conhecimento nessa temática, será possível avançar também na compreensão desse campo de atuação, suas necessidades e possibilidades na formação profissional.

A forma como os professores conduziram as aulas das disciplinas ginásticas parece ter gerado poucas oportunidades de ressignificar as experiências prévias que os treinadores tiveram como atletas. Schiavon et al. (2014) afirmam que, de fato, as aulas de ginástica na graduação não favorecem reflexões de modo que os estudantes, com vivências prévias na modalidade, agreguem novas perspectivas quando estiverem inseridos no campo profissional. Além disso, o relato dos treinadores aponta um excesso de responsabilidade imposta na apresentação da modalidade para a turma nas aulas da graduação. Apesar de ser pertinente a estratégia dos professores ao incluírem os estudantes no centro do processo de aprendizagem por meio da atribuição de responsabilidades docentes, é fundamental que esse maior protagonismo dos estudantes na formação inicial seja feito de modo progressivo e a partir do interesse demonstrado (Paquette & Trudel, 2018). Portanto, assim como anteriormente destacado por Milistetd et al. (2017), destaca-se a necessidade de repensar as estratégias pedagógicas adotadas por professores universitários a fim de contribuir para um período formativo mais significativo para a intervenção profissional qualificada.

Existe também um descontentamento com a carga-horária destinada às disciplinas ginásticas. De fato, devemos encarar isto como uma limitação da formação inicial, que ao possuir um caráter mais generalista, não permite uma especialização em modalidades específicas. Considerando que é impraticável que todas as manifestações ginásticas sejam experienciadas na graduação, Barbosa-Rinaldi e Paoliello (2008) propõem que algumas delas sejam privilegiadas no currículo de modo que sejam minimizados os contratempos desse cenário. De acordo com as autoras, é necessário que os estudantes sejam expostos a vivências que possibilitem a aquisição de noções básicas da GA, da ginástica rítmica e dos esportes acrobáticos e, simultaneamente, possam pesquisar as diversificações construídas a partir delas. Essa escolha é decorrente da tradição que as modalidades possuem no país e por abordarem elementos de base para outras manifestações ginásticas (Barbosa-Rinaldi & Paoliello, 2008).

O estágio supervisionado, de modo geral, não é compreendido como uma etapa significativa na formação dos treinadores entrevistados. A falta de supervisão docente nos estágios parece catalisar esse processo e é percebida também por outros estudos (Silva, Souza & Checa, 2010; Milistetd et al.,

2018a; Milistetd et al., 2018b). De acordo com Silva, Souza e Checa (2010), nas instituições privadas muitas vezes a qualidade da supervisão oferecida é prejudicada para que uma maior quantidade de estudantes seja contemplada com a orientação. Ademais, os treinadores apontam para a falta de oportunidades de compartilhamento de informações com os colegas da turma. Milistetd et al. (2018a) destaca que é justamente a possibilidade de dialogar sobre as experiências do estágio com quem também está nesse processo que confere um maior grau de importância para esta etapa na perspectiva dos estudantes. A agenda investigativa também tem enfatizado a importância da interação entre os aprendizes nos programas de formação de treinadores, favorecendo um maior entusiasmo, engajamento e compreensão dos conteúdos (Ciampolini et al., 2019; Jones et al., 2012). Dessa forma, a possibilidade de compartilhar os desafios, erros e acertos com quem está em uma mesma etapa pode ampliar o repertório de habilidades dos estudantes para lidar com as demandas emergentes na atuação. Nessa direção, Greco (2012) infere que apenas conseguiremos avançar quando a ideia de que o estágio supervisionado é uma atividade burocrática for rompida e se tornar uma unidade curricular sustentada por aspectos pedagógicos.

Os treinadores apontam também para a falta de projetos relacionados à GA como extensão, pesquisa e monitoria. Devemos considerar que de acordo com o Decreto n. 9.235 (Brasil, 2017), as instituições de ensino credenciadas como centros universitários ou universidades tem como pressuposto para seu funcionamento a produção intelectual institucionalizada ponderando problemáticas relevantes do ponto de vista científico e cultural. Uma possível explicação para falta de incentivo à projetos com essa finalidade pode ser pelo fato de que as instituições privadas são mantidas, em grande parte, pelo recebimento de mensalidades e incluir ações desse tipo podem representar um gasto elevado (Hilu & Gisi, 2011). Contudo, algumas preocupações formativas recentes podem ser um avanço na expansão dessas oportunidades de aprendizagem da graduação, como por exemplo, a Resolução CNE/CES n.07/2018 (Brasil, 2018b) que estabelece que 10% da carga-horária dos cursos de formação inicial deverão ser destinadas às atividades de extensão. Neste ponto, a investigação conduzida por Bahu e Carbinatto (2016) sobre o papel da extensão universitária em ginástica para todos na formação dos acadêmicos, aponta que estes projetos são capazes de proporcionar contato com a prática profissional e possíveis públicos de atuação, ampliação de campos de prática e melhor compreensão da organização de aulas e da atuação didática no ambiente esportivo.

Com o término da graduação, os treinadores relatam a necessidade de busca por formação continuada, sobretudo em temáticas específicas da GA, seja para suprirem lacunas da formação inicial ou para se manterem atualizados. Uma fonte utilizada com frequência pelos treinadores são as ações propostas pelas Federações Estaduais de Ginástica. De fato, as formações promovidas no contexto federativo são destacadas na agenda científica como uma potência na aprendizagem e desenvolvimento de treinadores esportivos (Ciampolini, Milistetd, Anello, Iha, & Nascimento, 2020; Paquette, Hussain, Trudel, & Camiré, 2014). Por conseguinte, isso nos leva a refletir sobre a necessidade do estabelecimento de parcerias entre instituições de ensino superior, federações esportivas e organizações nacionais e estaduais do esporte, uma vez que isoladamente nenhuma delas pode fornecer um caminho completo no desenvolvimento de treinadores (Milistetd et al., 2014).

As falas dos treinadores revelam a necessidade de busca por experiências práticas e trocas com outros profissionais atuantes no contexto da GA para suprir lacunas da graduação. Diversos estudos sobre aprendizagem de treinadores esportivos destacam a importância de adquirir conhecimentos para a intervenção profissional nos esportes por meio da observação de outros treinadores e experiências práticas (Barros et al., 2017; Stoszkowski & Collins, 2016). Rodrigues et al. (2017) ainda inferem que a oportunidade de interação com treinadores oferece uma aprendizagem nos moldes de mentoring informal, em que o treinador mais experiente assume um papel de mestre que orienta o jovem treinador. Entretanto, quando pensamos nas vantagens da aprendizagem nesse modelo e retomamos as vivências dos treinadores durante a graduação, passamos a entender que esse contexto formativo é passível de avanços. É cabível à formação inicial em Educação Física proporcionar a aproximação entre treinadores e estudantes aspirantes à treinadores, propondo não apenas uma aprendizagem baseada em reprodução de vivências, mas com oportunidades sistematizadas de reflexões conduzidas pelos docentes. Acerca disso, Milistetd, et al. (2017) reforçam orientações para implementação de práticas pedagógicas nos currículos da graduação em Educação Física que promovam a interlocução entre esses agentes e deem voz a teoria em uma prática reflexiva

Considerações finais

O presente estudo intentou analisar as percepções dos treinadores sobre o percurso da graduação em Educação Física de treinadores de GA em instituições privadas, trazendo subsídios para discutir a formação inicial na formação de treinadores. Foi possível observar que a compreensão desse processo formativo apresenta variadas percepções. Muito embora, a aquisição de conhecimentos profissionais para intervir no esporte seja evidenciado como um ponto forte desse processo, evidenciamos que o trato com o conhecimento específico da GA precisa ser mais bem debatido. É necessário que as instituições de ensino e docentes atuantes em disciplinas ginásticas na graduação se apropriem cada vez mais da produção científica para compreender essa área de conhecimento e favorecer um aprendizado efetivo dos estudantes.

Para além dos conhecimentos específicos da modalidade, o curso de graduação em Educação Física carece fortalecer o diálogo entre componentes teóricos e práticos por meio de uma maior coerência na condução das disciplinas de estágio, no fortalecimento da pesquisa e extensão e na inserção de práticas pedagógicas reflexivas nas diferentes unidades curriculares. Neste sentido, o contato com as Federações Estaduais de Ginástica e com treinadores atuantes na modalidade pode representar um possível caminho a fim de promover um contexto de aprendizagem mais significativo aos estudantes aspirantes à treinadores. Por fim, destaca-se o potencial de estudos sobre a formação continuada dos treinadores de GA, atentando-se sobretudo para as oportunidades ofertadas no contexto federativo, bem como suas estruturas curriculares, conteúdos programáticos e estratégias de ensino, de modo que seja possível alinhá-las às necessidades dos treinadores e contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Referências

- Bahu, L. Z., & Carbinatto, M. V. (2016). Extensão universitária e Ginástica para Todos: contribuições à formação profissional. *Conexões*, 14(3), 46. doi: 10.20396/conex.v14i3.8648059
- Barbosa-Rinaldi, I. P., & Paoliello, E. (2008). Saberes ginásticos necessários à formação em educação física: encaminhamentos para uma estruturação curricular. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 29(2), 227–243. Retrieved from <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/127>
- Barros, T. E. S. De, Ramos, V., Brasil, V. Z., Souza, J. R., Goda, C., & Conti, B. C. (2016). Análise das publicações científicas sobre ginástica artística. *Motrivivência*, 28(47), 67–81. doi: 10.5007/2175-8042.2016v28n47p67
- Barros, T. E. S., Ramos, V., Brasil, V. Z., Souza, J. R., Kuhn, F., & Costa, A. R. (2017). As fontes de conhecimento de treinadores de ginástica artística. *Pensar a Prática*, 20(3), 446–460. doi: 10.5216/rpp.v20i3.41179
- Bezerra, L. F. A., Oliveira, G., Folle, A., & Bezerra, J. (2014). Ginástica na formação inicial em educação física: análise das produções científicas. *Journal of Physical Education*, 25(4), 663–673. doi: 10.4025/reveducfis.v25i4.22689
- Brasil (1998). Lei nº. 9.696, de 1º de setembro de 1996. *Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil (2004). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução n. 07, de 31 de março de 2004. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil. (2017). Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. *Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil (2018a). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução n. 6, de 18 de dezembro de 2018. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil (2018b). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018. *Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e da outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Carbinatto, M., Uezu, R., Duarte, L. H., Tsukamoto, M. H. C., & Nunomura, M. (2010). Perfil dos técnicos e motivos que os levaram a atuar na ginástica artística de alto rendimento. In: *Anais do Seminário Internacional de Ginástica Artística e Rítmica de Competição* (pp. 92-99). Campinas.

Ciampolini, V., Milistetd, M., Anello, J. L. S. de, Iha, T., & Nascimento, J. V. do. (2020). Análise de um programa federativo para a formação continuada de treinadores de basquetebol. *Conexões*, 18, e020005. doi: 10.20396/conex.v18i0.8656952

Ciampolini, V., Milistetd, M., Brasil, V. Z., & Nascimento, J. V. (2019). Teaching strategies adopted in coach education programs: Analysis of publications from 2009 to 2015. *Journal of Physical Education*, 30, e3006. doi: 10.4025/jphyseduc.v30i1.3006

Denzin, N. K.; & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. (5th ed). Thousand Oaks: SAGE.

Greco, P. J. (2012). Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física: a questão dos esportes coletivos. In: Nascimento, J. V. & Farias, G. O. (Org.). *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção* (pp. 263-285). Florianópolis: UDESC.

Hilu, L., & Gisi, M. L. (2011). Produção científica no Brasil: um comparativo entre universidades públicas e privadas. In: Anais do 10º Congresso Nacional de Educação e 1º Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (pp. 7-10). Curitiba.

Jones, R., Morgan, K., & Harris, K. (2012). Developing coaching pedagogy: Seeking a better integration of theory and practice. *Sport, Education and Society*, 17(3), 313-329. doi: 10.1080/13573322.2011.608936

Marinho, A., & Barbosa-Rinaldi, I. P. (2010). Ginástica: reflexões sobre os grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPq. *Journal of Physical Education*, 21(4), 633-644. doi: 10.4025/reveducfis.v21i4.8522

Milistetd, M., Brasil, V. Z., Salles, W. N., Tozetto, A. V. B., & Saad, M. A. (2018a). Percepção de estudantes universitários de educação física sobre o estágio curricular supervisionado em treinamento esportivo: estudo em uma universidade pública brasileira. *Movimento* (ESEFID/UFRGS), 24(3), 903-916. doi: 10.22456/1982-8918.74366

Milistetd, M., Ciampolini, V., Mendes, M. S., Cortela, C. C., & Nascimento, J. V. (2018b). Student-coaches perceptions about their learning activities in the university context. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 40(3), 281-287. doi: 10.1016/j.rbce.2018.03.005

Milistetd, M., Ciampolini, V., Salles, W. N., Ramos, V., Galatti, L. R., & Nascimento, J. V. (2016). Coaches' development in Brazil: structure of sports organizational programmes. *Sports Coaching Review*, 5(2), 138-152. doi: 10.1080/21640629.2016.1201356

Milistetd, M., Galatti, L. R., Collet, C., Tozetto, A. V. B., & do Nascimento, J. V. (2017). Sports coach education: Guidelines for the systematization of pedagogical practices in bachelor program in Physical Education. *Journal of Physical Education*, 28(1), e2849. doi: 10.4025/jphyseduc.v28i1.2849

Milistetd, M., Trudel, P., Mesquita, I., & Nascimento, J. V. (2014). Coaching and coach education in Brazil. *International Sport Coaching Journal*, 1(3), 165-172. doi: 10.1123/iscj.2014-0103

Ministério da Educação (2021). *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior*. Retrieved from <https://emec.mec.gov.br/>

Nelson, L. J., Cushion, C. J., & Potrac, P. (2006). Formal, nonformal and informal coach learning: a holistic conceptualisation. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1(3), 247–259. doi: 10.1260/174795406778604627

Nunomura, M. (2004). A formação dos técnicos de ginástica artística: os modelos internacionais. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 12(3), 63–69. doi: 10.18511/rbcm.v12i3.576

Paquette, K. J., Hussain, A., Trudel, P., & Camiré, M. (2014). A sport federation's attempt to restructure a coach education program using constructivist principles. *International Sport Coaching Journal*, 1(2), 75–85. doi: 10.1123/iscj.2013-0006

Paquette, K., & Trudel, P. (2018). Learner-centered coach education: Practical recommendations for coach development administrators. *International Sport Coaching Journal*, 5(2), 169-175. doi: 10.1123/iscj.2017-0084

Pizani, J., Seron, V., & Barbosa-Rinaldi, I. P. (2009). Formação inicial em Educação Física na cidade de Maringá: a ginástica geral em questão. *Motriz*, 15(4), 900–910. Retrieved from <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3195/2654>

Rodrigues, H. D. A., Costa, G. D. C. T., Santos Junior, E. L., & Milistetd, M. (2017). As fontes de conhecimento dos treinadores de jovens atletas de basquetebol. *Motrivivência*, 29(51), 100. doi: 10.5007/2175-8042.2017v29n51p100

Schiavon, L. M. (2003). *O projeto crescendo com a ginástica: uma possibilidade na escola*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Schiavon, L. M., Lima, L. B. de Q., Ferreira, M. D. T. de O., & Silva, Y. M. da. (2014). Análise da formação e atualização dos técnicos de ginástica artística do estado de São Paulo. *Pensar a Prática*, 17(3), 618–635. doi: 10.5216/rpp.v17i3.29749

Schiavon, L., & Nista-Piccolo, V. L. (2007). A ginástica vai à escola. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 13(3), 131–150. doi: 10.22456/1982-8918.3572

Silva, L. A. B. C. (2015). *Ginástica para todos na formação inicial em educação física na Grande Florianópolis-SC: o conhecimento dos docentes*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Silva, S. A. P. D. S., Souza, C. A. F. D., & Checa, F. M. (2010). Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. *Motriz: Revista de Educação Física*, 16(3), 682-688. doi: 10.5016/1980-6574.2010v16n3p682

Smith, B., & McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International review of sport and exercise psychology*, 11(1), 101-121. doi: 10.1080/1750984X.2017.1317357

Stoszkowski, J., & Collins, D. (2016). Sources, topics and use of knowledge by coaches. *Journal of Sports Sciences*, 34(9), 794–802. doi:

10.1080/02640414.2015.1072279

Tani, G. (2009). Avaliação das condições do ensino de graduação em Educação Física: garantia de uma formação de qualidade. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6(2), 55-70. Retrieved from <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1256>

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.

Sobre o autor

Lucas Machado de Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-9229-1033>

Vitor Ciampolini

Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-2278-7310>

Michel Milistetd

Departamento de Educação Física – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-3359-6878>

Juliana Pizani

Departamento de Educação Física – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC) – Brasil

<http://orcid.org/0000-0001-5489-1468>

Contato

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Lucas Machado de Oliveira

Rua Desembargador Gil Costa, 386, Capoeiras. Florianópolis – SC. – CEP 88070-450

TELEFONE

(48) 3721-8526

E-MAIL

lucasmdo@outlook.com

Este projeto foi aprovado na Plataforma Brasil
(CAAE: 31124620.4.0000.0121)