

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO: REFLEXÕES SOBRE PROGRAMAS E PROJETOS ACADÊMICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS VOZES DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Francineide Silva, Ana Karolina Silva Sena, Lucas Leonardo, Tathyane Krahenbuhl

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12930>

Submetido em: 2025-08-06

Postado em: 2025-08-07 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO: REFLEXÕES SOBRE PROGRAMAS E PROJETOS ACADÊMICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS VOZES DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

FRANCINEIDE SILVA¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1270-0006>

[<francineidedfisica2019@gmail.com>](mailto:francineidedfisica2019@gmail.com)

ANA KAROLINA SILVA SENA¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9865-5831>

[<ana.sena@ufam.edu.br>](mailto:ana.sena@ufam.edu.br)

LUCAS LEONARDO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1567-0686>

[<lucasleonardo@ufam.edu.br>](mailto:lucasleonardo@ufam.edu.br)

TATHYANE KRAHENBÜHL¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6801-4861>

[<tathyane.krahenbuhl@ufam.edu.br>](mailto:tathyane.krahenbuhl@ufam.edu.br)

¹ Universidade Federal do Amazonas Manaus, Amazonas (AM), Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa a percepção de licenciandos em Educação Física sobre sua preparação para atuar na educação básica, com ênfase na influência dos programas de iniciação à docência PIBID e PRP. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, realizada com 11 estudantes da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas, todos com experiência em estágio curricular supervisionado obrigatório. Os dados foram coletados por meio de grupos focais, organizados em dois grupos: um formado por participantes dos programas PIBID e PRP, e outro por estudantes que não vivenciaram essas experiências. A análise foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo. Os resultados indicam que a participação nos programas de docência contribui significativamente para o desenvolvimento da segurança e da identidade docente, ao possibilitar vivências práticas integradas ao processo formativo. Por outro lado, limitações relacionadas à atuação em apenas um segmento escolar e à desconexão entre teoria e prática no estágio supervisionado também foram apontadas. Além disso, projetos extensionistas foram citados como importantes na formação e segurança, mesmo para os estudantes que não participaram do PIBID e PRP. Destaca-se, portanto, a importância de articular experiências práticas desde os primeiros períodos da formação, favorecendo uma formação docente mais reflexiva, equitativa e conectada às demandas reais da escola pública.

Palavras-chave: Formação docente; Educação Física; PIBID; PRP; Estágio supervisionado.

TEACHING IN THE MAKING: REFLECTIONS ON ACADEMIC PROGRAMMES AND PROJECTS IN TEACHER EDUCATION FROM THE VOICES OF PHYSICAL EDUCATION UNDERGRADUATES

ABSTRACT: This article analyses the perceptions of Physical Education undergraduates regarding their preparation to teach in basic education, with an emphasis on the influence of the PIBID and PRP teaching initiation programmes. This is a qualitative, exploratory study conducted with 11 students from the Faculty of Physical Education and Physiotherapy at the Federal University of Amazonas, all of whom had experience with supervised teaching internships. Data were collected through focus groups organised into two categories: one composed of students who had participated in PIBID or PRP, and another consisting of those who had not experienced these programmes. Data analysis was based on content analysis techniques. The results indicate that participation in teaching initiation programmes significantly

contributes to the development of teaching confidence and professional identity by providing practical experiences integrated into the training process. On the other hand, limitations such as working within a single school segment and the disconnect between theory and practice in the internship were also identified. In addition, extension projects were highlighted as important for training and confidence-building, even among students who had not participated in PIBID or PRP. These findings underscore the importance of incorporating practical experiences from the early stages of teacher education to foster a more reflective, equitable, and contextually responsive preparation for public school teaching.

Keywords: Teacher education; Physical Education; PIBID; PRP; Supervised internship.

DOCENCIA EN CONSTRUCCIÓN: REFLEXIONES SOBRE PROGRAMAS Y PROYECTOS ACADÉMICOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LAS VOCES DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN: Este artículo analiza las percepciones de estudiantes de licenciatura en Educación Física sobre su preparación para actuar en la educación básica, con énfasis en la influencia de los programas de iniciación a la docencia PIBID y PRP. Se trata de un estudio cualitativo, de carácter exploratorio, realizado con 11 estudiantes de la Facultad de Educación Física y Fisioterapia de la Universidad Federal de Amazonas, todos con experiencia en prácticas curriculares supervisadas. Los datos fueron recolectados mediante grupos focales, organizados en dos categorías: una conformada por estudiantes que participaron en el PIBID o el PRP, y otra por quienes no vivieron estas experiencias. El análisis se llevó a cabo a partir de la técnica de análisis de contenido. Los resultados indican que la participación en los programas de docencia contribuye significativamente al desarrollo de la seguridad y de la identidad profesional docente, al posibilitar experiencias prácticas integradas al proceso formativo. Por otro lado, también se señalaron limitaciones relacionadas con la actuación en un solo segmento escolar y con la desconexión entre teoría y práctica durante las prácticas supervisadas. Además, se destacó el papel de los proyectos de extensión como elementos importantes en la formación y en el fortalecimiento de la seguridad profesional, incluso entre estudiantes que no participaron en el PIBID o PRP. Se subraya, por tanto, la importancia de articular experiencias prácticas desde los primeros períodos de la formación, promoviendo una preparación docente más reflexiva, equitativa y en sintonía con las demandas reales de la escuela pública.

Palabras clave: Formación docente; Educación Física; PIBID; PRP; Práctica supervisada.

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem sido um tema central nas discussões sobre a qualidade da educação básica, com políticas educacionais nos últimos anos focadas, principalmente, na ampliação do acesso à escolaridade. No entanto, essa abordagem frequentemente negligencia a qualidade da formação docente, priorizando o aumento quantitativo da escolaridade em detrimento de uma verdadeira democratização do conhecimento. Farias, Barros e Rodrigues (2024) destacam que essa perspectiva resulta em condições de ensino empobrecidas, com pouca ênfase na pesquisa sobre práticas pedagógicas nas escolas públicas. Nesse cenário, é urgente a adoção de políticas que não apenas ampliem o acesso, mas também promovam uma formação de qualidade, incentivando a pesquisa e a inovação nas práticas docentes.

Visando justamente integrar a educação superior à educação básica ao permitir que estudantes de licenciatura vivenciem o cotidiano escolar, destacam-se programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e o extinto Programa de Residência Pedagógica (PRP). Segundo informações do portal do Ministério da Educação (BRASIL, 2014), o PIBID tem como objetivo inserir esses estudantes em escolas públicas para promover uma formação docente mais conectada com as realidades educacionais. Já o PRP, conforme informações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscava aperfeiçoar a formação inicial, aproximando a teoria acadêmica da prática pedagógica nas escolas (BRASIL, 2018). Estudos como de

Sousa, Carvalho e Silva (2024) com foco no PIBID e Sousa e Barroso (2025), ao analisar os impactos do PRP na formação inicial docente, destacam a importância dos programas ao proporcionar aos futuros professores uma experiência prática que complementa o aprendizado teórico, ajudando a desmistificar a realidade do ensino nas escolas.

Embora esses programas não sejam estágios formais, oferecem uma experiência prática similar, atuando como um meio importante para aproximar os estudantes da prática docente real. No entanto, a participação nesses programas não é equitativa. De acordo com Pimenta e Lima (2019), muitos estudantes enfrentam dificuldades para participar devido a fatores como a necessidade de trabalho remunerado ou a falta de recursos, o que resulta em disparidades na qualidade da formação. As limitações nos cursos de licenciatura, bem como a distribuição desigual das bolsas, impedem que todos os estudantes tenham a oportunidade de participar desses programas, o que gera disparidades na qualidade da formação docente (Vanzuita; Guérios, 2025). A desigualdade no acesso a esses programas pode, portanto, impactar a percepção de competência dos futuros professores, uma vez que a experiência prática é um fator crucial para o desenvolvimento da identidade docente (Flores, et al., 2019).

Além disso, há um desafio persistente na formação de professores de educação física, relacionado à fragmentação do currículo, como aponta Bracht (2024), o que dificulta a integração entre teoria e prática. A falta de articulação entre as diferentes disciplinas impede que os futuros professores apliquem efetivamente os conhecimentos adquiridos nas situações reais da sala de aula. Diante disso, é essencial investigar como a participação ou a ausência nos programas de docência impacta a percepção dos estudantes sobre sua preparação para a educação básica.

Este estudo tem como objetivo analisar e comparar a percepção de discentes de um curso de licenciatura em educação física sobre sua preparação para a atuação profissional na educação básica, considerando as opiniões daqueles que participaram dos programas PIBID e PRP e daqueles que não tiveram esta oportunidade, buscando dar destaque à importância de promover um acesso equitativo a essas oportunidades e de fortalecer a conexão entre teoria e prática na formação docente.

PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia deste estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória (Gil, 2008), cujo foco principal é comparar as percepções de discentes que participaram de programas de docência, como o PIBID e o PRP, com aqueles que não tiveram essas experiências durante a formação. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que visa explorar o significado das vivências dos participantes em contextos reais de formação docente, buscando entender as diferentes percepções sobre a integração entre teoria e prática durante o processo de formação (Yin, 2016).

Participaram do estudo 11 estudantes da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas, todos com experiência em estágio curricular supervisionado (disciplina obrigatória para a formação). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esta pesquisa integra um projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, conforme parecer consubstanciado sob o número CAAE: 85700518.1.0000.5083.

Esses participantes foram divididos em dois grupos: o primeiro, composto por discentes que não participaram de programas como o PIBID ou o PRP, ou tiveram essas experiências de forma pontual e não sistemática; o segundo, formado por discentes que participaram de pelo menos um desses programas de docência durante a graduação. Tivemos como objetivo comparar as percepções de ambos os grupos sobre sua preparação para atuar na educação básica, considerando a diferença nas experiências práticas adquiridas.

Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica de grupo focal, uma abordagem qualitativa que favorece a interação entre os participantes e a discussão de um tema específico sob a mediação de um moderador (Gondim, 2002). Foram realizados dois grupos focais no segundo semestre de 2024, ambos no Laboratório de Pedagogia do Esporte (LAPESP). O primeiro grupo foi composto por discentes que não participaram de programas de docência, enquanto o segundo incluiu discentes que participaram do PIBID ou PRP. A primeira sessão ocorreu em 1º de novembro de 2024, com duração de 51 minutos e 30 segundos, e a segunda em 19 de novembro de 2024, com duração de 48 minutos e 35 segundos.

Ambas as sessões foram mediadas por duas pesquisadoras responsáveis pela facilitação das discussões e pela orientação das questões norteadoras, que foram formuladas de maneira a explorar as percepções dos participantes sobre sua formação e a relação entre teoria e prática ao abordar a percepção de preparo para atuar na educação básica, a relação entre os conteúdos teóricos e a prática pedagógica no estágio, e o impacto dos programas PIBID e PRP na formação dos discentes. Além disso, foram feitas questões específicas para cada grupo, com o intuito de explorar as diferenças nas percepções dos participantes que tiveram ou não vivências em programas de docência. As gravações das sessões, tanto em áudio quanto em vídeo, foram utilizadas para garantir a integridade dos dados e possibilitar uma análise detalhada posteriormente.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), e seguiu três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Inicialmente, foi realizada uma leitura flutuante das transcrições das gravações, permitindo uma identificação preliminar de padrões e temas recorrentes nas falas dos participantes. A partir dessa leitura, foram formuladas hipóteses, como a de que os discentes que participaram de programas de docência teriam percepções mais positivas sobre sua formação prática e maior segurança docente. Para verificar essas hipóteses, os dados foram codificados e categorizados com base nas unidades de registro identificadas nas falas dos participantes.

As categorias principais que emergiram da análise foram: percepção de aptidão para atuar na educação básica, limitações do estágio, limitações dos programas de ensino e vantagens dos programas de ensino. Esses resultados foram organizados e interpretados para compreender as implicações dessas percepções sobre a qualidade da formação docente e as diferenças entre os dois grupos de participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O quadro 1 apresenta uma síntese das categorias identificadas nos grupos focais, com a descrição resumida tanto dos aspectos positivos (vantagens) e negativos (desvantagens) associadas aos programas de ensino e ao estágio curricular supervisionado, conforme análise dos dados obtidos nos grupos focais.

Quadro 1. Síntese dos resultados.

Categoria	Descrição
Percepção de aptidão para atuação na educação básica	Sentimento de estar preparado para atuar na educação básica, devido à vivência em programas de ensino e extensão.
Dificuldades em contextos distintos	Sentimento de insegurança ao lidar com públicos diferentes dos quais já tinham experiência prática.
Limitações do estágio supervisionado	Curto período, pouca integração entre teoria e prática, e problemas relacionados à atuação de supervisores.
Programas de ensino (PIBID/PRP)	Contribuição positiva para a formação docente, com críticas à limitação de atuação em um único segmento.
Propostas de melhoria	Sugestões para dividir o estágio ao longo do curso, integrar disciplinas teóricas e práticas, e promover maior diálogo entre universidade e escolas.
Influência dos supervisores	Qualidade do estágio e programas de ensino depende da postura dos supervisores, impactando na experiência dos estudantes.

Fonte: Autores/as.

Percepção de aptidão para atuar na educação básica

No que se refere à percepção de estarem preparados para atuar na educação básica, os participantes de ambos os grupos focais afirmaram se sentir aptos a ministrar aulas. Essa sensação foi sustentada por suas experiências práticas ao longo da formação, como estágios, projetos de extensão, programas de ensino e interações com diferentes públicos, como adolescentes e crianças com deficiência, o que ampliou sua sensação de competência.

P1: Me sinto apto a dar aula... natação infantil, comecei, vivenciei de vários tipos de idades, de criança até adolescente. - Grupo focal 1

P3: Eu também me sinto preparada... eu tive bastante contato no projeto, foi pessoas com deficiência. - Grupo focal 1

P4: Acredito que eu esteja assim capacitado para o ambiente da escola... tem essa vivência, e agora veio só somar no estágio, então quando eu cheguei lá eu fui fazendo esses links, o que eu aprendi na graduação, o que eu vivenciei na extensão. - Grupo focal 1

P11: O que eu tenho mais confiança hoje em dar aulas é esse, de primeiro ao quinto. [...] O PIBID me trouxe, assim, muitas experiências que me fizeram refletir, né, do quanto complicado é certas situações que acontecem no contexto escolar. - Grupo focal 2

P9: Quando eu terminei a residência e eu me perguntasse de novo, eu estava preparado para dar aula, aí eu já tive outra coisa, sim, porque eu já pegava o conhecimento da faculdade, o conhecimento do PIBID, o conhecimento da residência junto e estava preparado. - Grupo focal 2

Os participantes de ambos os grupos focais tiveram um grande envolvimento com as atividades promovidas pela universidade, tanto em programas de extensão quanto em programas de ensino, apontados como ambientes importantes para articular teoria e prática. Cabe ressaltar que, a identificação dos estudantes sobre participação em projetos de ensino e extensão como um dos pontos positivos para a preparação para a atuação na educação básica foi uma categoria que emergiu espontaneamente das respostas nos grupos focais, o que inicialmente não era parte da hipótese do estudo.

Conforme apontam Aleixo e Numomura (2019), a extensão universitária oferece aos estudantes a oportunidade de aplicar suas habilidades docentes em contextos reais, ao participar dessas atividades, os acadêmicos têm a chance de se inserir diretamente nas dinâmicas sociais e educacionais que irão vivenciar como profissionais, ampliando seu entendimento sobre as questões contemporâneas e a realidade da prática pedagógica. Já a interação direta com o ambiente de ensino, ao contrário do aprendizado puramente teórico, permite uma compreensão mais profunda dos desafios e das particularidades do processo de ensino-aprendizagem, que envolve não apenas técnicas e métodos, mas também uma abordagem humanizada, que respeita as diferentes histórias e experiências dos envolvidos (Aleixo; Nunomura, 2019).

Como destacam Souza, Martins Filho e Marçal (2024), essas atividades contribuem para uma compreensão mais ampla e contextualizada do trabalho docente, favorecendo uma formação mais reflexiva e colaborativa. No entanto, é necessário destacar que essas oportunidades nem sempre estão disponíveis para todos os alunos. O acesso a programas de extensão e ensino depende de fatores como disponibilidade de tempo, condições financeiras e localização, o que limita a participação de estudantes com menos recursos.

Mesmo sentindo-se aptos para atuar na educação básica, os participantes também relataram dificuldades ao se depararem com contextos educacionais com o público diferente dos quais estavam acostumados a trabalhar. Isso destaca que, embora a experiência prática seja importante para o desenvolvimento da confiança, a transição entre diferentes níveis de ensino pode gerar dificuldades devido às diferenças na forma de ministrar a aula exigida para cada faixa etária e ambiente.

P5: Digo que optei com projetos que pudessem ficar mais próximos com crianças. Consegui nas primeiras fases do estágio, me dei super bem. Só que agora atualmente estou no ensino médio. E aí o baque foi bem, foi bem assim. - Grupo focal 1

P7: Eu tenho mais confiança em trabalhar com fundamental 2 (...) por eu trabalhar justamente com esse público do fundamental 2, eu não tenho tanta experiência com o fundamental 1, com a educação infantil e com o ensino médio. - Grupo focal 1

P11: O que eu tenho mais confiança hoje em dar aulas é esse, de primeiro ao quinto. [...] O PIBID me trouxe, assim, muitas experiências que me fizeram refletir, né, do quanto complicado é certas situações que acontecem no contexto escolar. - Grupo focal 2

Como destacam Mello et al. (2020), a docência não exige que o professor tenha apenas domínio do conteúdo, é necessário que seja flexível para repensar sua prática diante das demandas específicas do contexto escolar. No entanto, os relatos dos participantes revelam que essa flexibilidade nem sempre é desenvolvida durante a formação, o que resulta em maior confiança ao atuar em segmentos nos quais possuem mais experiência prática. Isso reforça a importância de ampliar as vivências práticas em diferentes níveis de ensino durante a formação inicial.

Nesse sentido, percebemos a convergência na compreensão dos estudantes de educação física com as afirmações de Nóvoa (2013) sobre a necessidade de troca de experiências, interações e aprendizagens serem realizadas na prática da iniciação à docência, portanto, na experiência do dia-a-dia da escola com planejamento, ministração de aulas, situações conflituosas, as quais permitem a emergência do processo de ação-reflexão-ação (Vanzuita; Guérios, 2025).

Limitações do estágio supervisionado

O estágio curricular supervisionado desempenha um papel fundamental no processo de formação docente, considerando que a formação oferecida em sala de aula, por meio das disciplinas no ambiente universitário, por mais importante que seja, não é suficiente para preparar os alunos para o exercício de sua profissão (Rosa; Weigert; Souza, 2012).

De acordo com Dauanny, Lima e Pimenta (2019), o estágio na formação de professores não deve ser encarado apenas como uma etapa prática, mas como uma experiência que aproxima o estudante da realidade educacional. Essa perspectiva amplia o papel do estágio, integrando pesquisa e análise crítica como componentes necessários para a ressignificação dos cursos de licenciatura e para a construção do papel de docente. A formação docente deve garantir uma interação reflexiva, constante e indissociável entre teoria e prática (Mello, et al., 2020), incentivando o docente em formação a utilizar ferramentas teóricas para interpretar a realidade existente e projetar mudanças baseadas em um ideal educacional, conectando o que é e o que pode ser no exercício da práxis docente (Pimenta, 1995).

Entretanto, no contexto estudado, a maioria dos participantes apontou limitações que impactaram o processo de formação. De maneira geral, os participantes relataram que o estágio supervisionado, embora tenha sido importante para a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, não foi suficiente para uma formação completa, principalmente devido à escassez de tempo destinado ao estágio supervisionado no currículo, afetando fortemente a conexão entre teoria e prática.

P3: Nós temos um período curto pra vivenciar todas as turmas existentes(...) eu acho que é pouco tempo para a gente realmente conseguir vivenciar - Grupo focal 1

P11: Foram pouquíssimas aulas que eu consegui dar aula, lecionar mesmo, foram mais acompanhamentos. - Grupo focal 2

P10: Essa experiência de pouco tempo não seria o suficiente para uma pessoa sentir confiante e ministrar aula. - Grupo focal 2

P9: Quando a gente tá começando a pegar o ritmo, acaba o tempo, porque é muito curto. - Grupo focal 2

P8: Se realmente, na minha visão, foi isolar somente o estágio pra você se garantir e ter uma confiança como professor em ministrar suas aulas, eu digo que não, realmente só o estágio não dá essa confiança. - Grupo focal 2

No contexto da nossa pesquisa, o estágio curricular supervisionado foi realizado integralmente no semestre letivo de finalização do curso, e os estudantes passam em média menos de um mês em cada fase de ensino da educação básica – o que compreendemos ser um tempo extremamente curto para o processo de experimentação, apropriação e fruição dos conhecimentos a serem explorados em cada uma das fases de ensino.

Esta é uma especificidade do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), tanto na versão de 2006/1, vinculada à Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF/UFAM) do curso diurno (IB02), quanto na versão de 2012/1, vinculada à mesma faculdade no curso noturno (IB16). Essa organização curricular não reflete a realidade de todos os cursos de licenciatura da UFAM ou de outras instituições que oferecem o ensino superior em educação física,

sendo uma característica particular da formação do curso de licenciatura educação física, que pode influenciar a percepção dos participantes sobre a experiência de estágio (UFAM, 2006 - 2012).

Como destacado por Vanzuita e Guérios (2025), o curto tempo destinado à realização do estágio supervisionado, comparado com o tempo dedicado ao programa de ensino, pode impactar na qualidade da formação, uma vez que o tempo reduzido do estágio supervisionado limita a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, restringindo a integração entre teoria e prática.

Os participantes apontaram ainda que a articulação entre teoria e prática é prejudicada pelo currículo, também pelo fato de o estágio supervisionado ocorrer apenas no semestre final do curso. Essa estrutura dificulta a aplicação contínua dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas, uma vez que existe um intervalo de tempo considerável entre o momento em que os conteúdos são aprendidos nas aulas e sua aplicação no contexto do estágio, prejudicando a integração desses conhecimentos na prática pedagógica, os quais, muitas vezes, são esquecidas ao longo do tempo.

P3: Eu acho que os que estão mais frescos, por exemplo, no sétimo período, a gente ainda consegue assimilar, mas tem algumas disciplinas que estão lá atrás que a gente precisa voltar, estudar, para poder aplicar. - Grupo focal 1

P7: Seria muito mais interessante se a gente fizesse pegar todas as matérias, dividir assim blocos que a gente pudesse utilizar em, talvez, escolas ou até nos programas aqui da faculdade também, podia fazer essa parceria. - Grupo focal 1

P5: Se fosse no início, estaria muito imaturo, mas eu creio assim, no meu ponto de vista, que seria algo melhor, porque tu já ia, a amadurecer desde o início da faculdade até no final tu já tá 100%. - Grupo focal 1

P11: Eu, por exemplo, não lembro muitas coisas de anatomia que tive no primeiro período. - Grupo focal 2

P9: Aprendi a fazer planejamento no começo da faculdade e só vou aplicar no final. - Grupo focal 2

P8: Não tem como se não houver mesmo uma, como é que diz, uma formação de novo de você ir lá, de lá estudar novamente, se não tiver isso, não tem como. - Grupo focal 2

Uma particularidade do grupo estudado na nossa pesquisa diz respeito à realização do estágio somente ao final do curso, e os participantes do grupo focal 2 também indicam que essa condição resulta em algumas limitações no processo formativo, como a sobrecarga de conciliar o estágio com a elaboração do TCC.

P11: Deixar tudo para o final [...] e ainda ter que fazer o TCC junto [...] impacta bastante e atrapalha o desenvolvimento. - Grupo focal 2

P9: Deixar o estágio pro final é sobrecarregante [...] porque a faculdade requer muita dedicação. - Grupo focal 2

P8: Mesmo me organizando, o estágio é muito desgastante, porque as escolas são longe, são distante, então pra mim ficou muito ruim. - Grupo focal 2

Uma das principais problemáticas apontadas pelos participantes foi que, no contexto em que estão inseridos, o estágio ocorre ao final do curso, simultaneamente ao desenvolvimento do TCC. Dessa forma, os discentes primeiro completam as disciplinas do currículo antes de iniciar o estágio, o que gera uma sobrecarga devido às demandas do TCC.

Os participantes destacaram também que a atuação do professor supervisor influencia diretamente na qualidade da experiência formativa. Quando o professor supervisor é percebido como desmotivado ou ausente acaba por se tornar um elemento limitante neste processo de formação.

P7: Porque na nossa primeira escola era como ele falou, né? A professora era rola-bola, não aplicava as aulas, os alunos não participavam, a gente praticamente não fazia nada. E a gente teve uma aula só para aplicar e eram vários professores, várias estagiárias, então, não foi uma boa experiência. Eu não me sentiria preparada para ir para o mercado de trabalho aplicando uma aula para ensino médio(...). E na segunda escola teve outro fator, o professor não deixava a gente à vontade para dar aula. Tava ali no meio, a gente começava a dar aula e começava a se intrometer e pegar praticamente a aula dele pra ele. - Grupo focal 1

P8: Tanto por conta de tempo, de experiência, quanto por questão de acompanhamento mesmo de um professor, supervisor, [...] para mim não foi uma experiência assim que eu bati o martelo e falei: agora estou pronto para dar aula. - Grupo focal 2

Os participantes destacaram que a qualidade da experiência formativa no estágio supervisionado está diretamente relacionada à atuação do professor preceptor, responsável por orientar o discente nas etapas de observação, participação e regência em um segmento da educação básica. Dependendo da postura e comprometimento deste profissional, sua atuação pode ampliar ou limitar o processo de aprendizagem durante o estágio.

Como apontam Pimenta e Lima (2019), os professores supervisores enfrentam desafios complexos ao conciliar a rotina da sala de aula com a tarefa adicional de orientar estagiários, especialmente em contextos onde há falta de diálogo entre a universidade e a escola. Essa ausência de integração dificulta a construção de uma práxis consistente, comprometendo o potencial transformador do estágio. Nos relatos dos participantes, emergem exemplos dessa desconexão.

A falta de autonomia concedida aos estagiários, o comportamento desmotivador de alguns supervisores e a ausência de acompanhamento efetivo foram apontados como fatores que comprometem tanto a prática quanto a confiança dos futuros professores. De acordo com Silva Júnior et al (2019) quando o professor preceptor adota uma postura colaborativa e motivadora, a experiência formativa tende a ser positiva na percepção do estagiário. Por outro lado, quando o professor exerce um poder autoritário ou distante, o estágio se torna menos produtivo e as experiências formativas podem ser comprometidas. Assim, a relação de poder equilibrada, com respeito mútuo e troca de saberes, impacta a experiência formativa positiva no estágio supervisionado.

Limitações dos programas de ensino

Os participantes também apontaram limitações nas experiências práticas oferecidas pelos programas, como a atuação em apenas um segmento escolar.

P11: Quando a gente está em apenas um ambiente, a gente acaba sendo muito bom naquilo e não experimentando outras coisas. [...] Hoje, quando eu dou aulas para crianças que são dessa faixa etária que eu tive durante o PIBID, eu tenho muito mais confiança nos conteúdos que eu vou realizar. - Grupo focal 2

P10: Quando você fica muito tempo só em um segmento, no mesmo ambiente, isso meio que acaba te centralizando só para aquilo. - Grupo focal 2

P8: Eu também fiquei acomodado aqui, ah, vou passar um ano e seis meses aqui e vai ser só com essas crianças, com esses alunos, então tudo bem, vou tentar me adequar só com eles e com os outros eu vou me virar depois. - Grupo focal 2

Uma das principais críticas dos participantes é a atuação restrita a um único segmento escolar. Porém, essa limitação pode ser contraposta por uma vantagem do estágio supervisionado, que propõe justamente a vivência em diferentes segmentos da educação básica. Ao possibilitar a transição entre os diversos níveis de ensino, essa limitação destaca uma área em que os programas de ensino podem ser aprimorados, sugerindo a importância de experiências transversais.

Logo, observamos que o estágio curricular obrigatório nessa perspectiva cumpre com o papel de oportunizar a experiência docente nos quatro segmentos da educação básica, mesmo que de forma rápida, enquanto que os programas de ensino proporcionam um aprofundamento dessa experiência em um segmento/etapa de ensino específica da educação básica. Entretanto, reforçando a compreensão de que a experiência no estágio não pode ser realizada de maneira tão aligeirada, sendo necessário repensar na organização dessa disciplina no currículo a fim de que extender o tempo dedicado a cada segmento da educação básica.

Outro ponto sobre programa de ensino é que são ofertados com bolsa, ou seja, para participar os estudantes são selecionados em um processo que não contempla a todos, assim, se torna um programa para alguns e não para todos os estudantes (Vanzuita; Guérios, 2025), limitando a sua abrangência na formação dos estudantes de educação física na licenciatura.

Vantagens dos programas de ensino

Embora os programas de ensino sejam realizados em um único segmento, os participantes reconhecem que o aprendizado obtido pode ser adaptado a outros contextos educacionais.

P9: Por mais que eu esteja limitado naquele segmento, você usa aquela experiência para ver se vai dar certo no ensino médio, ou no fundamental 1 ou fundamental 2. - Grupo focal 2

P8: Tudo o professor realmente vai tentando ser um pouco perspicaz de estar atento, de ver quem é o líder do grupo para tentar incentivar, tudo são também as estratégias. - Grupo focal 2

Os relatos indicam que supervisores dedicados exercem um impacto importante no processo de formação dos professores. Além disso, os participantes acreditam que os professores supervisores do PIBID e do PRP são escolhidos de maneira mais criteriosa em comparação aos professores do estágio.

P10: Ela fazia a gente gostar de dar aula. [...] Fez eu ministrar conteúdos que antes pareciam monstros de sete cabeças. - Grupo focal 2

P8: Ela mostrava pra gente a importância da educação física na vida das pessoas [...] e foi muito importante para mostrar o caminho da profissão.

P9: Ela fazia tudo pela profissão e foi ela que fez eu gostar de educação física. - Grupo focal 2

P9: No PIBID, eu vejo que tem uma escolha mais minuciosa, [...] professores mais dedicados. [...] Já no estágio não, como eu acho que é questão de tempo, questão de burocracia. - Grupo focal 2

P8: A professora do PIBID [...] é outro nível. [...] No estágio, deixou muito a desejar. - Grupo focal 2

P10: No meu caso, minha professora [do PIBID] é uma professora super interessada. - Grupo focal 2

Segundo Souza, Martins Filho e Marçal (2024), a presença de um professor experiente pode ajudar a conectar a teoria à prática, além de facilitar a inserção gradual dos futuros docentes no ambiente profissional, promovendo uma compreensão mais ampla e contextualizada do trabalho pedagógico.

De acordo com Deimling (2024), o PIBID desempenha um grande papel ao envolver os professores da educação básica na formação dos licenciandos, transformando-os em co-formadores ao lado da universidade. Essa participação não só enriquece a formação dos futuros professores, mas também proporciona aos professores da educação básica a oportunidade de refletir e aprimorar suas próprias práticas pedagógicas, tornando-se mais autônomos e sensíveis às complexidades do ambiente escolar.

Além disso, o contato direto entre os licenciandos e os professores experientes permite uma troca de saberes, contribuindo para a construção de um entendimento mais profundo sobre a prática docente e a articulação entre as necessidades da escola e as políticas educacionais (Deimling, 2024). Ao comparar os professores do estágio com os dos programas de ensino, os participantes notam diferenças no processo de seleção dos supervisores.

Nesse contexto, é importante considerar que a ausência de uma relação clara e estruturada entre a universidade e as escolas pode comprometer a formação dos estagiários (Cely, et al., 2020). A falta de uma definição precisa do papel da escola e dos professores supervisores no processo formativo resulta em falta de preparo e de apoio adequado aos estagiários, o que prejudica a qualidade do estágio enquanto prática formativa.

De acordo com Cely et al. (2020), é importante considerar que os professores supervisores não receberam formação específica para orientar futuros docentes, uma vez que sua formação é voltada para o ensino de alunos. Nesse sentido, Gonçalves et al. (2021) reforçam a importância de ampliar as iniciativas de capacitação pedagógica e de estabelecer parcerias entre universidades e escolas, reconhecendo que o papel do professor da escola impacta diretamente no processo formativo dos futuros professores. Por isso, é necessário que a universidade desenvolva programas de capacitação específicos para esses professores, oferecendo suporte contínuo e articulando de forma mais próxima com as escolas, de modo que a atuação dos supervisores no estágio seja mais qualificada e alinhada às necessidades da formação docente.

Os participantes do grupo focal 2 destacaram que, embora o estágio supervisionado seja importante, a distância temporal entre o aprendizado teórico e sua aplicação prática dificulta a

consolidação do conhecimento. Apresentam como proposta que a realização de estágios em diferentes momentos do curso, poderia favorecer um desenvolvimento contínuo da prática pedagógica.

P10: Fazer uma grade onde o estágio fosse dividido em segmentos durante a graduação. - Grupo focal 2

P11: Se o segmento são divididos entre os semestres da faculdade ao longo dos quatro anos, cinco anos, você também como discente você vai também lá no início, no seu primeiro, na, esse primeiro experiência vai compreender, olha, a vida real é isso, entende? - Grupo focal 2

P8: E talvez até um diálogo entre o x aluno está fazendo disciplina tal, porque não o professor responsável pelo suposto estágio daquele segmento, aproveitar essas matérias desse aluno para o conteúdo dele tentar alinhar, para aproveitar para o aluno ir fazendo os planos de aula com base nisso. - Grupo focal 2

Essa integração também foi mencionada pelos participantes do grupo focal 1 como importante para superar as dificuldades enfrentadas ao final do curso, quando o estágio se torna o único contato com a prática docente. Nesse contexto, a proposta de incluir experiências mais precoces como o PIBID ou PRP se mostrou relevante para muitos participantes.

P3: O conteúdo que eles já sabiam, já estavam aplicando, eles estavam assimilando realmente na graduação e aplicando durante a prática do PIBID ou Residência. - Grupo focal 1

P5: Acredito que é um complemento que a gente pode realmente vivenciar aqui no estágio, porém com um prazo maior, que só a formação que a gente tem aqui, a gente não consegue assimilar. - Grupo focal 1

No contexto da formação de professores, o currículo deve ser constantemente repensado e ajustado para aprimorar o processo de formação docente. De acordo com os participantes do grupo focal, a integração precoce com a escola, por meio de programas de ensino, possibilita superar as dificuldades do estágio, que ocorre de forma isolada ao final do curso. Nesse sentido, a experiência prática antecipada oferece aos alunos a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos de forma concomitante às aulas teóricas da graduação, permitindo que eles vivenciem e integrem a teoria com a prática pedagógica desde os primeiros momentos da formação.

A ideia de renovação da academia apresentada por Giglio (2020), a partir da reflexão sobre o PRP, pode ser aplicada a programas de ensino voltados para a formação de professores. A autora defende que, para renovar a academia, é necessário que a universidade se conecte mais diretamente com as escolas públicas, integrando a prática pedagógica à formação teórica dos futuros professores. Essa renovação não envolve apenas mudanças nos métodos de ensino, mas uma integração mais profunda entre teoria e prática, o que pode ajudar a superar as limitações do estágio, promovendo uma formação alinhada com as necessidades reais da educação básica.

Nesse sentido, as experiências advindas em programas de ensino e extensão universitária na área da licenciatura estão alinhadas as proposições de Nóvoa (1995) ao considerar que a formação docente precisa ser contruída no ambiente profissional, com interação e troca de experiências entre profissionais mais e menos experientes, visto que aprender a ser professor envolve um processo dinâmico de formação entre os pares (Vanzuita; Guérios, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou a percepção dos alunos do curso de licenciatura em educação física sobre sua preparação para ensinar na educação básica. Realizado por meio de um estudo transversal, a pesquisa apresentou limitações, como o número restrito de participantes, que não incluiu os alunos trabalhadores que estudam à noite e, portanto, não participam dos programas de ensino e extensão.

Além disso, o tempo limitado dificultou a realização de uma pesquisa documental complementar e impediu a observação de impactos a longo prazo. Apesar dessas limitações, o estágio curricular supervisionado foi destacado como importante, pois coloca os alunos em contato direto com a educação básica, oferecendo uma vivência prática para sua formação como futuros professores.

Cabe destacar que os programas de ensino e extensão foram apontados como oportunidades para ampliar o conhecimento dos alunos, fortalecer a relação entre teoria e prática, e superar as limitações

do estágio, aparecendo com experiências positivas e significativas para a preparação dos futuros professores de educação física.

Com isso, observamos o papel dos projetos e programas ofertados pela FEEF/UFAM como essenciais na formação acadêmica, sendo considerados pelos estudantes que participaram da pesquisa fundamentais para a integração entre o aprendizado acadêmico e a consolidação entre a teoria e prática desse aprendizado.

REFERÊNCIAS

- ALEIXO, Ivana Montandon Soares; NUNOMURA, Myrian. Formação pedagógica pelas experiências da extensão universitária. *GESPEL em Ação no CENTRO MG da Rede CEDES*, 2019.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRACHT, Valter. Panorama e perspectivas da formação inicial e continuada em Educação Física no Brasil. *Kínesis*, [S. l.], v. 42, n. esp. 2, p. 9, 2024. DOI: 10.5902/2316546488105. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/88105>. Acesso em: 24 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ações e Programas. *Formação de Professores da Educação Básica: Programa de Residência Pedagógica*, DF: MEC, 2018. Disponível em: [Programa de Residência Pedagógica — CAPES](#). Acesso em: 24 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ações e Programas. *Formação de Professores da Educação Básica: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*, DF: MEC, 2014. Disponível em: [Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — CAPES](#). Acesso em: 24 set. 2024.
- CLATES, Daniela de Moura; GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. O PIBID e o percurso formativo de professores de Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 27, n. 46, p. 53–68, 2015. DOI:10.5007/2175-8042.2015v27n46p53. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n46p53>. Acesso em: 24 set. 2024.
- CELY, Elizangela et al. A (in)definição do papel do Professor Supervisor de estágio: realidades e perspectivas no contexto da Educação Física. In: SCHUTZ, José Antonio; MAYER, Leticia (Orgs.). *Educação, história e sociedade*. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020. p. 107–121, 2020.
- DAUANNY, Erika Barroso; LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. A produção teórico-prática sobre o estágio na formação do professor - uma revisão crítica. *Revista Interdisciplinar Sulear*, [S. l.], n. 3, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4274>. Acesso em: 5 dez. 2024.
- DEIMLING, Natalia Neves Macedo. Considerações a respeito do Pibid para a formação de professores. *Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 5, p. e4580-e4580, 2024.
- FARIAS, Marnilde Silva de; BARROS, João Luiz da Costa; RODRIGUES, Hellen Cris Almeida. Formação inicial e desenvolvimento profissional de professores egressos do curso de licenciatura em educação física via PARFOR em Roraima. In: HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Formação de professores e prática de ensino: pesquisas contemporâneas*. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, p. 107-132, 2024.
- FLORES, Patric Paludett et al. Formação inicial de professores de educação física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. *Caderno de Educação física e esporte*, v. 17, n. 1, p. 61-68, 2019.
- GIGLIO, Célia Maria Benedicto. Residência pedagógica. Circulação de ideias, modelos e apropriações na formação de professores. Formação Docente – *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 12, n. 25, p.13–30, 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/439>. Acesso em: 5 dez. 2024.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GONÇALVES, Ayla Cristine *et al.* Experiências de formação inicial e atuação profissional do professor supervisor de estágio curricular supervisionado em educação física. *Pensar a Prática*, v. 24, 2021.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 12, p. 149-161, 2002.

MELLO, Diene Eire de *et al.* O programa residência pedagógica - experiências formativas no curso de pedagogia. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 518–535, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13631. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13631>. Acesso em: 4 dez. 2024.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 11-30, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. e240001, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741995000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 dez. 2024.

ROSA, Jeâni Kelle Landre; WEIGERT, Célia; SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. *Ciência & educação*, v. 18, n. 03, p. 675-688, 2012.

SILVA JUNIOR, Arestides Pereira da *et al.* As implicações da configuração interdependente entre estagiários e professores supervisores no estágio curricular supervisionado em Educação Física. *Rev. Motrivivência*, Florianópolis, v. 31, n. 60, e59612, out. 2019. Disponível em

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422019000400010&lng=pt&nrm=iso. acessos em 04 dez. 2024. Epub 05-Dez-2019. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e59612>.

SOUSA, Daiane Araújo de; BARROSO, Mateus Lemos. A formação inicial docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de experiência. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.]*, v. 1, n. 2, p. 1–15, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3570>. Acesso em: 4 ago. 2025. DOI: 10.47149/pemo.v1i2.3570.

SOUSA, Luciete da Silva; CARVALHO, Marciana de Barros; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da. O PIBID como política pública educacional: Olhares para a formação inicial de pedagogo(a)s. *Educação e (Trans)formação, [S. l.]*, v. 1, n. 1, 2024. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransforma>. Acesso em: 24 out. 2024.

SOUZA, Alba Regina Battisti de; MARTINS FILHO, Lourival José; MARÇAL, Mônica Teresinha. Estudos e proposições sobre estágio em docência nos anos iniciais do ensino fundamental. In: HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Formação de professores & prática de ensino: pesquisas contemporâneas*. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2024. p. 187-206.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). *Projeto Pedagógico do curso de Educação Física Licenciatura 2006.1 e 2012.1*. Disponível em: <https://proeg.ufam.edu.br/trancamento-disciplinas/57-proeg/1211-projeto-pedagogico-do-curso-de-educacao-fisica-licenciatura.html>. Acesso em: 5 dez. 2024.

VANZUITA, Alexandre; GUÉRIOS, Juliana. Potencialidades e Limites dos Programas Federais Pibid e Residência Pedagógica: um estado do conhecimento. *Educação em Revista*, v. 41, p. e40212, 2025.

YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso Editora, 2016.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – Idealizadora da pesquisa, foi responsável pela condução geral do estudo, pela análise dos dados e pela escrita do artigo.

Autor 2 – Atuou na coleta de dados, na análise dos dados, contribuindo também com a escrita do artigo.

Autor 3 – Realizou revisão profunda da escrita, contribuindo para a coesão e clareza textual.

Autora 4 – Orientadora do trabalho, foi responsável pela definição da metodologia, condução do estudo, participação na escrita do artigo e revisão final do manuscrito.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.