

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Atividades complementares e desenvolvimento profissional docente: análise documental da rede estadual da Bahia

Ernesto Antônio Neiva Santos, Fabrizia Maria Souza Lacerda Alves, Jefferson da Silva Moreira

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18047>

Submetido em: 2026-09-12

Postado em: 2026-09-15 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ATIVIDADES COMPLEMENTARES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ANÁLISE DOCUMENTAL DA REDE ESTADUAL DA BAHIA

ERNESTO ANTÔNIO NEIVA SANTOS

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, Bahia, Brasil | ORCID:
<https://orcid.org/0009-0004-1991-2509> | civ.ftc.fsa@outlook.com

FABRIZIA MARIA SOUZA LACERDA ALVES

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, Bahia, Brasil | ORCID:
<https://orcid.org/0009-0008-9924-8343> | fabrizia.lacerda@gmail.com

JEFFERSON DA SILVA MOREIRA

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, Bahia, Brasil | ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-5918-7928> | jmoreira@uefs.br

Autor correspondente: Ernesto Antônio Neiva Santos – civ.ftc.fsa@outlook.com

RESUMO: O artigo analisa como as Atividades Complementares (ACs) são concebidas nos documentos oficiais da rede estadual de ensino da Bahia e em que medida essa configuração contempla aprendizagem colaborativa, desenvolvimento profissional e apoio à inserção de professores iniciantes. Trata-se de pesquisa qualitativa, documental e analítico-interpretativa, baseada em nove fontes institucionais publicadas entre 2002 e 2026: documentos normativos, uma orientação programático-curricular e comunicações da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e do Instituto Anísio Teixeira. O tratamento analítico envolveu contextualização das fontes, leitura integral, registro e codificação de excertos, comparação transversal e interpretação em diálogo com estudos sobre desenvolvimento profissional, aprendizagem colaborativa, inserção e indução docente. Os achados mostram que as ACs constituem tempo coletivo integrado à jornada e que ações recentes ampliam sua articulação com escalas territoriais e com a coordenação pedagógica. Contudo, os documentos não explicitam acompanhamento diferenciado para professores iniciantes nem permitem afirmar que a coletividade instituída se converta, por si só, em colaboração profissional. Conclui-se que as ACs constituem infraestrutura institucional com potencial formativo e indutor, mas não se configuram, no corpus analisado, como política ou programa de indução docente, pela ausência de objetivos, destinatários, responsabilidades e acompanhamento sistemático voltado à inserção profissional.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, desenvolvimento profissional docente, atividades complementares, aprendizagem colaborativa, indução docente.

COMPLEMENTARY ACTIVITIES AND TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT: DOCUMENTARY ANALYSIS OF THE BAHIA STATE EDUCATION SYSTEM

ABSTRACT: This article analyzes how Complementary Activities are conceived in official documents from the Bahia state education system and the extent to which this configuration

supports collaborative learning, professional development, and the professional insertion of beginning teachers. This qualitative, documentary, and interpretive study is based on nine institutional sources published between 2002 and 2026: regulatory documents, one programmatic-curricular guideline, and institutional communications from the Bahia State Department of Education and the Anísio Teixeira Institute. The analytical process involved contextualizing the sources, full-text reading, recording and coding excerpts, cross-document comparison, and interpretation in dialogue with studies on professional development, collaborative learning, professional insertion, and teacher induction. Findings show that Complementary Activities constitute collective time integrated into teachers' workload and that recent initiatives extend their articulation to territorial levels and pedagogical coordination. However, the documents do not establish differentiated support for beginning teachers and do not allow the conclusion that prescribed collectivity, by itself, becomes professional collaboration. The study concludes that Complementary Activities provide an institutional infrastructure with formative and induction potential, but do not constitute, in the analyzed corpus, a teacher induction policy or program because they lack explicit objectives, target participants, responsibilities, and systematic support for professional insertion.

KEYWORDS: teacher education, teacher professional development, complementary activities, collaborative learning, teacher induction.

ATIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LA RED ESTATAL DE BAHÍA

RESUMEN: El artículo analiza cómo las Actividades Complementarias son concebidas en los documentos oficiales de la red estatal de Bahía y en qué medida esta configuración contempla aprendizaje colaborativo, desarrollo profesional y apoyo a la inserción de profesores principiantes. Se trata de una investigación cualitativa, documental y analítico-interpretativa, basada en nueve fuentes institucionales publicadas entre 2002 y 2026: documentos normativos, una orientación programático-curricular y comunicaciones de la Secretaría de Educación del Estado de Bahía y del Instituto Anísio Teixeira. El proceso analítico comprendió la contextualización de las fuentes, la lectura integral, el registro y la codificación de fragmentos, la comparación transversal y la interpretación en diálogo con estudios sobre desarrollo profesional, aprendizaje colaborativo, inserción e inducción docente. Los hallazgos muestran que las Actividades Complementarias constituyen un tiempo colectivo integrado a la jornada y que acciones recientes amplían su articulación con escalas territoriales y con la coordinación pedagógica. Sin embargo, los documentos no explicitan un acompañamiento diferenciado para los profesores principiantes ni permiten afirmar que la colectividad instituida se convierta, por sí sola, en colaboración profesional. Se concluye que las Actividades Complementarias constituyen una infraestructura

institucional con potencial formativo e inductor, pero no se configuran, en el corpus analizado, como política o programa de inducción docente por la ausencia de objetivos, destinatarios, responsabilidades y acompañamiento sistemático para la inserción profesional.

PALABRAS CLAVE: formación del profesorado, desarrollo profesional docente, actividades complementarias, aprendizaje colaborativo, inducción docente.

INTRODUÇÃO

A formação de professores não se encerra na licenciatura nem se limita a cursos promovidos fora da escola, mas acontece em um *continuum*, abrangendo experiências da pré-formação, da formação inicial e permanente. Ela prossegue no exercício profissional, quando os docentes interpretam o currículo, planejam o ensino, analisam resultados e constroem respostas para problemas concretos da prática. A escola constitui, assim, contexto de aprendizagem e produção de conhecimentos profissionais, desde que disponha de condições institucionais para a reflexão e o trabalho coletivo. O desenvolvimento profissional, nesse contexto, ganha centralidade e articula experiências, saberes, relações e condições de trabalho ao longo da carreira (Marcelo García, 1999; Imbernón, 2010).

Na rede estadual da Bahia, as Atividades Complementares (ACs) correspondem à parcela da carga horária dos professores em efetiva regência de classe destinada, com participação coletiva dos docentes por área de conhecimento, à preparação e à avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade escolar (Bahia, 2002, art. 56). A Lei Estadual nº 8.261/2002 também estabelece sua obrigatoriedade em dia e hora definidos pela direção e a supervisão pelo coordenador pedagógico (Bahia, 2002, art. 57). A Portaria nº 5.872/2011 e o Regimento Escolar da rede reafirmam responsabilidades da coordenação pedagógica relacionadas ao acompanhamento das ACs e à atualização pedagógica em serviço (Bahia, 2011a, 2011b).

A existência de um tempo institucional, contudo, não determina a qualidade das relações e aprendizagens nele produzidas. Reunir professores não significa instituir colaboração, reflexão compartilhada ou desenvolvimento profissional. As ACs podem favorecer a análise de situações de ensino, o planejamento conjunto e a circulação de conhecimentos entre pares, mas também podem ser absorvidas por informes, registros, indicadores e outras demandas administrativas. Entre a finalidade normativa e a capacidade formativa desse dispositivo existe uma tensão que requer investigação.

Outra questão se apresenta quando se consideram os professores iniciantes. A entrada na carreira envolve aprendizagem do ensino, compreensão da cultura escolar e enfrentamento de demandas relacionadas ao planejamento, ao currículo, à avaliação e às

relações profissionais (Feiman-Nemser, 2001; Ávalos, 2009; André, 2012). A indução corresponde a ações intencionais, sistemáticas e contínuas de acompanhamento, não podendo ser reduzida à adaptação individual nem à ajuda ocasional entre colegas (Cruz; Farias; Hobold, 2020). Cabe examinar, portanto, se os documentos que regulam e orientam as ACs reconhecem necessidades específicas da inserção profissional ou tratam os docentes de maneira indiferenciada.

Diante dessa problemática, elege-se o seguinte problema de pesquisa: como as Atividades Complementares são concebidas nos marcos normativos e nas orientações institucionais da rede estadual da Bahia e em que medida essa configuração contempla condições de aprendizagem colaborativa, desenvolvimento profissional e apoio à inserção de professores iniciantes? O artigo objetiva analisar como as ACs são concebidas nesses documentos, discutindo suas possibilidades, tensões e limitações como espaço de formação e desenvolvimento profissional docente e examinando como a inserção profissional e os professores iniciantes aparecem ou deixam de aparecer nas orientações analisadas.

A contribuição do estudo consiste em analisar as Atividades Complementares não apenas como tempo previsto na jornada docente, mas como uma infraestrutura institucional cuja potência formativa depende das relações, mediações e condições que nela se produzem. Ao aproximar desenvolvimento profissional, aprendizagem colaborativa e inserção na carreira, a análise evidencia um ponto pouco explorado: a existência de um dispositivo coletivo consolidado que pode favorecer ações de apoio aos professores iniciantes sem que, por isso, seja confundido com uma política de indução. Essa distinção permite problematizar simultaneamente as possibilidades formativas das ACs e os limites de sua configuração documental vigente.

Além desta introdução, o artigo está organizado em quatro seções. A primeira discute a formação e o desenvolvimento profissional docente no contexto escolar, articulando aprendizagem colaborativa, inserção e indução profissional. A segunda apresenta o percurso metodológico e a constituição do corpus documental. A terceira reúne os resultados e a discussão em quatro eixos interpretativos. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais achados, as limitações do estudo e suas implicações para a formação e a inserção profissional docente.

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola como contexto de formação e desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional docente compreende um processo contínuo, atravessado pelas experiências de formação, pelo exercício da profissão e pelas condições institucionais em que o trabalho se realiza. Essa perspectiva supera a identificação da formação com eventos isolados e reconhece que os professores aprendem ao interpretar

situações, mobilizar saberes, tomar decisões e revisar suas práticas. Os conhecimentos profissionais não são mera aplicação de teorias externas à escola: articulam formação, experiência, relações e exigências próprias do trabalho docente (Tardif, 2002; Marcelo García, 1999).

Reconhecer a continuidade desse processo modifica o lugar atribuído à escola. Em vez de cenário no qual se executam prescrições definidas por outros, ela passa a ser compreendida como contexto em que problemas profissionais se tornam objeto de análise e produção de conhecimento. A aproximação entre formação e profissão exige dispositivos vinculados ao cotidiano, participação dos professores na definição das pautas e condições para que experiências individuais sejam examinadas coletivamente (Nóvoa, 2009; Imbernón, 2010; Gatti et al., 2019). Essa concepção não desconsidera conhecimentos acadêmicos ou políticas educacionais, mas questiona ações formativas desarticuladas das demandas concretas do ensino.

Aprendizagem colaborativa e espaços coletivos de formação

A presença simultânea de professores em um espaço coletivo não caracteriza, por si só, colaboração. É necessário distinguir coletividade prescrita, decorrente da organização institucional, de aprendizagem colaborativa, produzida mediante participação, negociação e responsabilização compartilhada. A colaboração exige que os docentes possam expor dúvidas, confrontar interpretações, elaborar propostas e acompanhar seus efeitos, em relações que reconheçam a experiência profissional como fonte de conhecimento.

A teoria da aprendizagem situada oferece elementos para essa distinção. Aprender envolve participação em práticas sociais, construção de pertencimento e transformação dos modos de agir e compreender o trabalho (Lave; Wenger, 1991). Nas Comunidades de Prática, a aprendizagem se organiza na articulação entre empreendimento conjunto, engajamento mútuo e repertório compartilhado (Wenger, 1998). Esses conceitos não serão utilizados para classificar as ACs como Comunidades de Prática. Funcionam como referências analíticas para reconhecer condições que aproximam ou afastam um tempo coletivo de processos efetivos de aprendizagem.

A colaboração profissional ganha densidade quando os conhecimentos produzidos na prática podem ser sistematizados, questionados e confrontados com outros referenciais. Comunidades investigativas permitem que professores deixem de ocupar apenas o lugar de destinatários da formação e participem da produção de conhecimentos sobre o ensino (Cochran-Smith; Lytle, 1999). Nessa perspectiva, compartilhar materiais ou dividir tarefas pode integrar o trabalho coletivo, mas não esgota a colaboração; é necessário construir problemas comuns, tornar decisões discutíveis e acompanhar seus desdobramentos.

Professores iniciantes, inserção e indução profissional docente

O início da carreira constitui uma etapa específica do desenvolvimento profissional. Nesse período, o professor assume integralmente as responsabilidades do ensino enquanto aprende a interpretar o currículo, gerir a sala de aula, avaliar, relacionar-se com estudantes e compreender a cultura da escola. A passagem da formação inicial para o exercício profissional não ocorre de modo linear, pois os conhecimentos anteriormente construídos são reelaborados diante de situações marcadas por incerteza, urgência e diversidade (Marcelo García, 1999; Feiman-Nemser, 2001).

A inserção profissional não depende apenas das características individuais do iniciante. Formação anterior, vínculo de trabalho, condições de ensino, expectativas institucionais e relações com colegas influenciam a aprendizagem da profissão e a construção da identidade docente (Ávalos, 2009). A escola participa desse processo ao definir, formal ou informalmente, como o novo professor acessa informações, solicita ajuda, compartilha dificuldades e se integra às práticas coletivas. Tratar a entrada na carreira como adaptação individual invisibiliza responsabilidades institucionais e desigualdades nas condições de inserção.

A indução distingue-se da inserção por corresponder a um processo intencional, sistemático e contínuo de acompanhamento, formação e apoio ao professor em início de carreira, com objetivos, destinatários, responsabilidades e formas de acompanhamento definidos institucionalmente. Neste estudo, essa é a concepção de indução adotada. Ela pode envolver mentoria, observação entre pares, planejamento acompanhado, grupos de estudo e mediação da coordenação pedagógica. Não se confunde com recepção administrativa ou ajuda ocasional, pois pressupõe continuidade e intencionalidade formativa. No Brasil, iniciativas específicas ainda são restritas e frequentemente assumem caráter localizado e descontínuo (André, 2012; Cruz; Farias; Hobold, 2020).

Estudos internacionais indicam resultados mais consistentes quando a indução articula diferentes formas de apoio, condições de trabalho e oportunidades de aprendizagem, em vez de intervenções isoladas (Ingersoll; Strong, 2011). Essa concepção também evita compreender o iniciante a partir de supostas deficiências. A indução pode favorecer conhecimento, agência e cultura colaborativa, produzindo aprendizagem para quem ingressa, para os profissionais que acompanham e para a própria escola (Flores, 2024).

PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação adota abordagem qualitativa, de natureza documental e caráter analítico-interpretativo. Os documentos são compreendidos como produções situadas histórica e politicamente, nas quais se expressam concepções de formação, atribuições profissionais e modos de organização do trabalho docente (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). O estudo examina como as Atividades Complementares (ACs) são concebidas nos documentos oficiais da rede estadual da Bahia, sem avaliar sua realização nas escolas ou seus efeitos sobre as práticas dos professores.

O corpus empírico analisado abrange o período de 2002 a 2026. O marco inicial é a Lei Estadual nº 8.261/2002, que incorpora as ACs à carga horária dos professores em efetiva regência; o final reúne ações formativas divulgadas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia e pelo Instituto Anísio Teixeira em 2026. A localização das fontes foi realizada nos portais oficiais do Governo do Estado, da Secretaria da Educação, do Instituto Anísio Teixeira e do Diário Oficial, mediante combinações de termos relacionados a “Atividades Complementares”, “AC”, “formação docente”, “coordenação pedagógica” e “formação de professores”, complementadas pelo rastreamento de atos normativos citados nos próprios documentos encontrados. A busca e a atualização do corpus foram encerradas em agosto de 2026.

Foram incluídos documentos referentes à rede estadual que definem, organizam ou explicitam finalidades das ACs, atribuições profissionais ou ações formativas vinculadas a esse dispositivo, desde que apresentassem autoria e procedência institucional verificáveis. Excluíram-se materiais de outras redes ou do Ensino Superior, duplicações e reproduções sem identificação da fonte.

A constituição do corpus foi orientada pela busca de fontes capazes de acompanhar, em diferentes momentos e níveis institucionais, a definição normativa das ACs, as atribuições relacionadas à sua realização e sua mobilização em ações formativas da rede. A seleção, portanto, não decorreu da equivalência entre as fontes, mas de sua pertinência para reconstruir o percurso do dispositivo e examinar continuidades, deslocamentos e ausências. As normas estruturantes foram articuladas a orientações e comunicações institucionais recentes, preservando-se, na análise, a diferença de estatuto entre esses materiais. Desse modo, o corpus não é tomado como inventário exaustivo de toda produção institucional sobre as ACs, mas como conjunto documental delimitado pelos critérios explicitados e suficiente para responder ao problema formulado. Embora a Portaria nº 5.872/2011 e o Regimento Escolar estejam juridicamente articulados, foram tratados como fontes distintas por cumprirem funções documentais diferentes: a primeira formaliza a aprovação do instrumento, enquanto o segundo explicita atribuições e disposições substantivas relacionadas à organização das ACs. Os nove documentos selecionados estão sistematizados no Quadro 1.

QUADRO 1 – CORPUS DOCUMENTAL DA INVESTIGAÇÃO

CÓDIGO	DOCUMENTO	ANO	NATUREZA E CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO
D01	Lei Estadual nº 8.261, de 29 de maio de 2002	2002	Documento normativo que integra as ACs à carga horária docente e estabelece suas finalidades gerais.
D02	Portaria SEC nº 5.872, de 15 de julho de 2011	2011	Documento normativo que aprova o Regimento Escolar das unidades da rede estadual e disciplina aspectos de sua organização.
D03	Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino	2011	Documento normativo que define atribuições relacionadas ao planejamento, à coordenação e ao desenvolvimento das ACs no âmbito escolar.
D04	Lei Estadual nº 12.904, de 17 de setembro de 2013	2013	Documento normativo que reorganiza a carreira do magistério e reafirma componentes da jornada e do trabalho docente.
D05	Documento orientador para a implementação do Novo Ensino Médio: versão final	2020	Documento orientador e curricular que repercute no planejamento coletivo e na formação realizada nas ACs.
D06	Ação de AC Territorial para professores de Língua Portuguesa e Matemática	2025	Comunicação institucional que evidencia a ampliação das ACs para a escala territorial e para ações formativas da rede.
D07	Formação destinada a coordenadores pedagógicos da rede estadual	2025	Comunicação institucional que destaca a coordenação pedagógica como mediadora da formação docente.
D08	Ação formativa para coordenadores sobre revisão das práticas e compartilhamento de conhecimentos	2025	Comunicação institucional que associa as ACs à reflexão sobre a prática e à circulação de experiências profissionais.
D09	Formação de professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	2026	Comunicação institucional que expressa a continuidade da formação por áreas do conhecimento e em âmbito territorial.

Fonte: elaboração dos autores (2026).

A natureza distinta das fontes orientou seu tratamento. Os documentos D01 a D04 foram examinados por sua força normativa na organização da jornada e do trabalho docente. O D05 foi compreendido como orientação programática e curricular, sem que lhe fosse atribuído o mesmo estatuto jurídico das leis, da portaria e do regimento. Os documentos D06 a D09 foram analisados como comunicações institucionais que tornam visíveis ações, prioridades e discursos formativos da Secretaria da Educação e do Instituto Anísio Teixeira. Essas comunicações não comprovam que as iniciativas sejam realizadas da mesma maneira em todas as escolas nem permitem, isoladamente, inferir seus efeitos sobre os professores.

O tratamento analítico ocorreu em quatro movimentos. No primeiro, cada documento foi contextualizado quanto à autoria, à data, à finalidade, aos destinatários e ao lugar ocupado na política educacional da rede. No segundo, realizou-se sua leitura integral e o registro de excertos relacionados às finalidades das ACs, ao planejamento, à formação docente, ao trabalho coletivo, à coordenação pedagógica e ao acompanhamento profissional. No terceiro, os excertos foram codificados e comparados, buscando-se identificar permanências, deslocamentos, tensões e ausências. No quarto, os achados foram

interpretados em diálogo com os estudos sobre desenvolvimento profissional, aprendizagem colaborativa, Comunidades de Prática, inserção e indução docente.

A comparação transversal dos registros produziu quatro eixos de interpretação, apresentados na seção de resultados: (a) a passagem do tempo instituído para uma organização formativa multiescalar; (b) a posição da coordenação pedagógica entre mediação formativa e regulação institucional; (c) a tensão entre coletividade prescrita e aprendizagem colaborativa; e (d) a reduzida visibilidade documental dos professores iniciantes e o potencial indutor das ACs. Esses eixos não foram definidos como categorias normativas prévias, mas organizados a partir da recorrência, do contraste e das ausências identificadas no corpus, em diálogo com o referencial teórico.

Os documentos expressam normas, orientações e discursos institucionais, mas não revelam como as ACs são vividas em cada escola. Por isso, a análise distingue o instituído do praticado e não atribui efetividade às ações apenas por sua presença no corpus. Como utiliza exclusivamente documentos e comunicações institucionais de acesso público, sem interação com participantes, tratamento de dados pessoais ou uso de informações identificáveis, a investigação enquadra-se na hipótese prevista no art. 1º, parágrafo único, inciso II, da Resolução CNS nº 510/2016, não sendo registrada nem avaliada pelo Sistema CEP/Conep. Esse enquadramento restringe-se à etapa documental descrita neste artigo e observa as orientações do Ofício Circular nº 17/2022/CONEP/SECNS/MS.

Na etapa de preparação editorial deste manuscrito, após concluídas a constituição do corpus, a codificação, a análise e a interpretação dos achados, foi utilizado o ChatGPT (OpenAI, GPT-5.6 Sol, consulta em 11 de setembro de 2026) exclusivamente para apoio à revisão linguística, à normalização formal e ao refinamento das versões em inglês e espanhol. A ferramenta não foi utilizada na produção, seleção ou análise das fontes, na geração de dados ou na interpretação dos resultados. Todo o conteúdo foi revisado e validado pelos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do tempo instituído à formação multiescalar

A Lei Estadual nº 8.261/2002 constitui o primeiro marco do corpus analisado a conferir às Atividades Complementares uma posição definida na jornada dos professores da rede estadual. O documento destina esse tempo à preparação e à avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional e determina sua realização coletiva, por área do conhecimento e em articulação com a proposta pedagógica da unidade escolar (Bahia, 2002, art. 55–56). A norma reconhece que o trabalho docente ultrapassa a regência e incorpora planejamento e formação à jornada, afastando-os da condição de tarefas suplementares.

Essa garantia convive com uma tensão. A participação obrigatória e a supervisão pelo coordenador pedagógico conferem regularidade institucional às ACs (Bahia, 2002, art. 57–58). O mesmo tempo constitui direito formativo e componente da organização funcional da jornada docente. A norma assegura sua existência e define finalidades gerais, mas a construção das pautas, a seleção dos problemas da prática e as formas de participação são produzidas pelos sujeitos no cotidiano das unidades escolares. Assim, a dimensão regulatória diz respeito à institucionalização do tempo, à obrigatoriedade de participação e à definição de responsabilidades, e não à determinação antecipada das interações formativas que nele ocorrerão. O tempo instituído é condição necessária, mas insuficiente, para o desenvolvimento profissional.

As comunicações institucionais recentes ampliam a escala desse dispositivo. Em 2025, a AC Territorial reuniu professores de Língua Portuguesa e Matemática de diferentes Núcleos Territoriais de Educação para discutir gestão e recomposição das aprendizagens, progressão curricular, metodologias e práticas docentes (Bahia, 2025a). Em 2026, encontros on-line passaram a abranger as quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) nos 27 Núcleos Territoriais de Educação¹, articulando reflexão conceitual, trabalho colaborativo em ambiente digital e elaboração de intervenções para as escolas (Bahia, 2026). Ao tempo coletivo da unidade somam-se, portanto, ações de âmbito territorial e estadual, sem que isso implique substituição do espaço formativo escolar.

Neste estudo, denomina-se configuração multiescalar a articulação das ACs em diferentes níveis institucionais, como: unidade escolar, áreas do conhecimento, Núcleos Territoriais de Educação e órgãos centrais da rede, sem pressupor equivalência ou homogeneidade entre essas escalas. Essa configuração pode ampliar a circulação de experiências entre profissionais que enfrentam problemas semelhantes, aproximando-se de uma concepção contextual e relacional de desenvolvimento profissional (Marcelo García, 1999; Flores, 2024). Também pode converter as ACs em canal de difusão de prioridades definidas pelos órgãos centrais. As pautas divulgadas concentram-se na recomposição das aprendizagens, na progressão curricular e nos indicadores educacionais. Embora relevantes, esses temas podem restringir a participação quando não dialogam com questões formuladas pelos próprios docentes.

O primeiro achado é, portanto, a consolidação de uma infraestrutura formativa em diferentes escalas: escola, área do conhecimento, Núcleo Territorial, Instituto Anísio Teixeira e Secretaria da Educação. Os documentos evidenciam ampliação de sujeitos, espaços e modalidades, mas não permitem afirmar que as experiências ocorram de modo uniforme ou produzam os efeitos anunciados. A potência dessa estrutura depende da articulação entre prioridades da rede, necessidades das escolas e participação docente, processo no qual a coordenação pedagógica ocupa posição decisiva.

¹ Os Núcleos Territoriais de Educação (NTEs) constituem instâncias de organização territorial da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. A rede se organiza em 27 núcleos, distribuídos pelo território baiano, que articulam ações entre os órgãos centrais e as unidades escolares em suas respectivas regiões.

Coordenação pedagógica: entre mediação formativa e regulação institucional

A coordenação pedagógica ocupa posição central na configuração institucional das ACs. A Lei nº 8.261/2002 atribui ao coordenador pedagógico funções de coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas, articular a elaboração participativa do projeto pedagógico, acompanhar diretrizes curriculares e avaliativas, analisar resultados e, especificamente, coordenar e acompanhar os horários de Atividade Complementar, viabilizando a atualização pedagógica em serviço (Bahia, 2002, art. 8º). O Regimento Escolar reafirma essa posição ao definir a coordenação pedagógica como órgão voltado ao acompanhamento da dinâmica pedagógica e ao aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem e ao estabelecer, entre suas atribuições, a articulação do projeto político-pedagógico e a coordenação e o acompanhamento das ACs (Bahia, 2011b, art. 25 e 27). A formação em serviço integra, portanto, explicitamente o conjunto de responsabilidades da coordenação pedagógica.

Os documentos situam a coordenação pedagógica em posição de articulação entre as orientações da rede, o projeto político-pedagógico e o trabalho docente. Ao lado das atribuições formativas, incluem acompanhamento de diretrizes e resultados, elaboração e avaliação de planos e projetos, produção de estudos e levantamentos e manutenção do fluxo de informações entre a escola e os órgãos da Secretaria da Educação (Bahia, 2002, art. 8º; Bahia, 2011b, art. 27). Sua função reúne, assim, mediação pedagógica, acompanhamento institucional e articulação do trabalho coletivo. A tensão entre essas dimensões decorre da amplitude das atribuições previstas para o cargo e das condições concretas em que elas são exercidas, e não apenas de escolhas individuais do coordenador.

A formação de coordenadores promovida em 2025 constitui, no corpus analisado, uma ação de formação continuada e desenvolvimento profissional dirigida aos próprios coordenadores pedagógicos. A ação, organizada em 360 horas, reuniu aprofundamento teórico, oficinas, compartilhamento de experiências, projetos de intervenção e acompanhamento das ACs (Bahia, 2025c). Em outra comunicação, a SEC utiliza a expressão “Comunidade de Práticas” para nomear uma estratégia associada à revisão das práticas e ao compartilhamento de saberes construídos a partir do fazer na unidade escolar (Bahia, 2025b). A comunicação institucional, contudo, não explicita elementos suficientes para verificar sistematicamente engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado; por isso, a expressão é tratada neste artigo como denominação adotada pela própria iniciativa, e não como comprovação de uma Comunidade de Prática no sentido teórico de Wenger (1998).

A aproximação, contudo, não comprova que relações colaborativas tenham sido consolidadas nas unidades escolares. Projetos de intervenção e referências às Comunidades de Prática podem coexistir com pautas centralizadas e com a expectativa de que o coordenador assegure a execução das prioridades da rede. Sua mediação depende de tempo, estabilidade da equipe, apoio da gestão, condições materiais, autonomia para construir pautas

e participação dos professores. Na ausência dessas condições, informes, registros e urgências tendem a ocupar o espaço destinado à análise da prática.

O segundo achado é que os documentos atribuem à coordenação pedagógica uma responsabilidade formativa inequívoca, mas não explicitam como equilibrá-la com funções regulatórias e administrativas. Quanto maior a dispersão de atribuições, maior o risco de subordinação da aprendizagem docente ao funcionamento imediato da escola. A capacidade formativa das ACs exige que o coordenador atue menos como transmissor de determinações e mais como mediador de processos nos quais experiências, conhecimentos e dificuldades possam ser problematizados coletivamente.

Da coletividade prescrita à aprendizagem colaborativa

A participação coletiva integra a definição das ACs desde 2002, mas a norma não explicita como devem ocorrer a negociação das pautas e a produção compartilhada de conhecimentos (Bahia, 2002, art. 56). Essa ausência permite distinguir coletividade prescrita e colaboração profissional. A primeira resulta da presença obrigatória dos professores em um tempo comum; a segunda exige relações em que possam expor dificuldades, confrontar interpretações, participar das decisões e construir respostas. A prescrição assegura o encontro, mas não define o que será produzido nele.

As comunicações de 2025 e 2026 incorporam expressões como diálogo pedagógico, troca de experiências, reflexão sobre a prática, trabalho colaborativo e construção coletiva. A AC Territorial é apresentada como oportunidade para compartilhar dificuldades e práticas de diferentes escolas e elaborar intervenções integradas (Bahia, 2025a, 2026). A formação de coordenadores pedagógicos também valorizou a sistematização de experiências e os saberes construídos nas unidades (Bahia, 2025b). Observa-se, assim, um deslocamento discursivo: a coletividade deixa de aparecer apenas como requisito de participação e passa a ser associada à aprendizagem entre pares.

O vocabulário institucional, entretanto, não comprova os processos que nomeia. Uma Comunidade de Prática envolve engajamento mútuo, empreendimento negociado e repertório compartilhado, dimensões constituídas ao longo da participação (Wenger, 1998). Reunir profissionais, realizar oficinas ou empregar essa denominação não basta. Seria necessário conhecer a continuidade das relações, o grau de participação, a negociação das finalidades e os conhecimentos produzidos, aspectos que as comunicações institucionais não permitem verificar.

A concentração das pautas em prioridades sistêmicas reforça essa cautela. Recomposição das aprendizagens, progressão curricular, gestão de resultados e indicadores podem integrar a formação, mas não devem definir antecipadamente todos os problemas e respostas legítimas. A aprendizagem colaborativa pressupõe espaço para questões reconhecidas pelos professores, divergências e alternativas contextualizadas. Quando planejamento, avaliação e dificuldades de ensino se tornam objetos de investigação conjunta,

o coletivo ultrapassa o intercâmbio de materiais e a divisão de tarefas (Cochran-Smith; Lytle, 1999).

O terceiro achado é a existência de condições potencialmente favoráveis — tempo integrado à jornada, organização por áreas, coordenação pedagógica, recorrência dos encontros e circulação territorial — acompanhadas de limites: obrigatoriedade, centralização das pautas e indefinição sobre autonomia e continuidade. Os documentos indicam aproximação com princípios colaborativos, não a existência generalizada de Comunidades de Prática. A passagem da coletividade prescrita para a aprendizagem depende das relações e mediações construídas em cada contexto escolar.

O professor iniciante como ausência documental e o potencial indutor das ACs

A análise transversal revelou que os professores iniciantes, entendidos como aqueles recém-licenciados e certificados profissionalmente (Cruz; Farias; Hobold, 2020), não aparecem como destinatários específicos das ACs. A Lei nº 8.261/2002 integra as ACs à jornada dos professores em efetiva regência e estabelece suas finalidades de forma geral, sem prever, nesse dispositivo, tratamento específico para docentes em início de carreira. A Portaria nº 5.872/2011, o Regimento Escolar e as orientações posteriores também não estabelecem objetivos ou formas diferenciadas de acompanhamento para os primeiros anos da carreira docente. Nas ações formativas recentes divulgadas pela Secretaria da Educação e pelo Instituto Anísio Teixeira, os participantes são agrupados por área do conhecimento, componente curricular ou função, e não pelo momento da trajetória profissional.

Esse silêncio não significa que os iniciantes deixem de receber ajuda. Orientações da coordenação, planejamento conjunto e compartilhamento de materiais podem ocorrer sem formalização. As constatações documentais indicam, porém, que tais apoios não estão instituídos nos documentos analisados como responsabilidade sistemática da rede ou como dimensão específica das ACs. Na ausência de previsão institucional específica, esses apoios podem permanecer condicionados à cultura de cada escola, à disponibilidade dos coordenadores pedagógicos e à iniciativa de docentes experientes, aproximando-se do caráter pontual identificado nas políticas brasileiras de inserção profissional (André, 2012; Cruz; Farias; Hobold, 2020).

A ausência contrasta com características institucionais das ACs: integração à jornada, organização por áreas, acompanhamento da coordenação, planejamento, estudo e interação entre profissionais de diferentes escolas. Esses elementos não constituem indução, mas oferecem uma base capaz de acolher escuta dos ingressantes, planejamento acompanhado, análise de situações de ensino e interlocução com professores experientes. A utilização de uma estrutura existente evitaria separar permanentemente os iniciantes do coletivo e permitiria articular apoios diferenciados aos processos formativos comuns.

À luz da concepção de indução adotada neste estudo, para que esse potencial se converta em apoio institucional sistemático aos professores iniciantes, seriam necessárias condições não explicitadas nos documentos: identificação dos ingressantes, diagnóstico de

necessidades, definição de responsabilidades, continuidade, formação dos profissionais responsáveis pelo acompanhamento, tempo protegido e avaliação do percurso. Ações combinadas e sistemáticas tendem a produzir resultados mais consistentes do que intervenções isoladas (Ingersoll; Strong, 2011). Também seria necessário evitar uma perspectiva corretiva: a inserção é influenciada pelas condições de trabalho e pela cultura escolar, e seu acompanhamento pode fortalecer conhecimento, agência e colaboração de toda a equipe (Ávalos, 2009; Flores, 2024).

Essas condições organizam-se em dois planos. Para que as ACs sustentem o desenvolvimento profissional, são necessárias intencionalidade, continuidade, participação docente, mediação da coordenação pedagógica, problematização da prática e condições de trabalho. Para que também apoiem a indução, acrescentam-se identificação dos iniciantes, diagnóstico de necessidades, responsabilidades definidas, formação dos acompanhantes, tempo protegido e avaliação do percurso. A presença parcial desses elementos revela potencial formativo, mas sua articulação sistemática não está explicitada no corpus.

O quarto e principal achado é que as ACs apresentam potencial indutor, mas não constituem, no quadro documental vigente, política ou programa de indução. O potencial decorre de sua infraestrutura; o limite reside na ausência de objetivos, sujeitos, responsabilidades e estratégias dirigidos à inserção profissional. Entre a ajuda informal e uma política sistemática existe um espaço institucional ainda pouco explorado. Essa distinção evita atribuir às ACs uma finalidade inexistente e abre uma agenda empírica sobre como iniciantes, coordenadores e gestores vivenciam esse tempo nas escolas.

Analicamente, esse resultado permite distinguir três níveis que podem ser indevidamente sobrepostos: a existência de um tempo institucional de trabalho coletivo, a presença de práticas formativas nesse tempo e a configuração de uma política de indução. As ACs asseguram o primeiro nível e apresentam elementos que podem favorecer o segundo; o terceiro, entretanto, exigiria desenho institucional específico, com destinatários, objetivos, responsabilidades, acompanhamento e avaliação explicitamente voltados à inserção profissional. Essa diferenciação constitui uma chave interpretativa do estudo e evita tanto superestimar quanto subestimar o papel das ACs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo analisar como as Atividades Complementares são concebidas nos documentos oficiais da rede estadual da Bahia, discutindo suas possibilidades, tensões e limitações como espaço de formação e desenvolvimento profissional docente e examinando como a inserção profissional e os professores iniciantes aparecem ou deixam de aparecer nas orientações analisadas.

A análise demonstrou que as Atividades Complementares constituem uma infraestrutura relevante para a formação docente, mas sua capacidade formativa não deriva automaticamente da previsão normativa. A integração à jornada de trabalho, a organização

coletiva e a mediação da coordenação pedagógica oferecem condições estruturais; sua transformação em espaço de aprendizagem exige intencionalidade, continuidade, participação nas decisões e problematização da prática.

Entre 2002 e 2026, as ACs passaram do tempo organizado na unidade escolar para uma configuração multiescalar, articulando escola, áreas do conhecimento, Núcleos Territoriais e órgãos centrais. A ampliação favorece a circulação de experiências, mas intensifica a tensão entre formação situada e prioridades da rede. Nessa articulação, a coordenação pode mediar a produção de conhecimentos ou ter sua atuação formativa absorvida por demandas de acompanhamento institucional e administrativas.

Os documentos recentes aproximam as ACs do diálogo, da colaboração e da reflexão sobre a prática, sem permitir concluir que constituam Comunidades de Prática em toda a rede estadual de ensino da Bahia. Coletividade e colaboração não são equivalentes: a primeira é instituída; a segunda requer negociação, confiança, participação e continuidade. Nos documentos analisados, os iniciantes permanecem pouco visíveis, sem objetivos, responsabilidades ou estratégias que caracterizem uma política ou programa de indução.

Como contribuição, o estudo propõe compreender as ACs como infraestrutura institucional de formação, distinguindo sua existência formal, sua possível apropriação como espaço de aprendizagem colaborativa e sua eventual articulação a ações de indução profissional docente. Essa leitura desloca o debate da simples disponibilidade de tempo coletivo para a qualidade das mediações e para o desenho institucional que sustenta a aprendizagem profissional. Também evidencia que políticas de apoio aos iniciantes não precisam necessariamente criar espaços paralelos à organização escolar existente, podendo articular-se a dispositivos já incorporados à jornada, desde que sejam preservadas intencionalidade, continuidade, responsabilidades definidas e acompanhamento sistemático.

O estudo articula tempo institucional de formação, aprendizagem colaborativa e indução profissional. As ACs apresentam potencial indutor por oferecerem uma base integrada à jornada, mas sua realização exige identificação dos iniciantes, diagnóstico de necessidades, acompanhamento sistemático e participação de professores experientes. Isso não lhes atribui finalidade inexistente; evidencia como uma estrutura consolidada pode ser ressignificada no próprio trabalho docente.

Por se restringir aos documentos, a pesquisa não permite conhecer como as ACs são apropriadas nas escolas nem avaliar os efeitos das ações territoriais. As comunicações institucionais foram interpretadas como expressão de prioridades e discursos da rede, não como comprovação de efetividade. Estudos posteriores deverão confrontar o instituído com o vivido, incorporando perspectivas de professores iniciantes e experientes, coordenadores e gestores. Essa agenda poderá esclarecer em que condições as ACs ultrapassam o cumprimento de tarefas e sustentam aprendizagem colaborativa, acolhimento profissional e desenvolvimento docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112–129, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>.

ÁVALOS, Beatrice. La inserción profesional de los docentes. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 13, n. 1, p. 43–59, 2009. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20573>. Acesso em: 23 ago. 2026.

BAHIA. Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 30 maio 2002.

BAHIA. Secretaria da Educação. Portaria nº 5.872, de 15 de julho de 2011. Aprova o Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 16 jul. 2011a.

BAHIA. Secretaria da Educação. *Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino*. Salvador: Secretaria da Educação, 2011b.

BAHIA. Lei nº 12.904, de 17 de setembro de 2013. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 16 out. 2013.

BAHIA. Secretaria da Educação. *Documento orientador para a implementação do Novo Ensino Médio: versão final*. Salvador: Secretaria da Educação, 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação. AC Territorial: professores(as) de Língua Portuguesa e Matemática participam de encontro formativo para aprofundar estratégias sobre gestão e recomposição das aprendizagens. Salvador: Secretaria da Educação, 18 jul. 2025a. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/noticias/2025-07/2189/ac-territorial-professores-de-lp-e-matematica-participam-de-encontro>. Acesso em: 23 ago. 2026.

BAHIA. Secretaria da Educação. Coordenadores(as) pedagógicos(as) revisitam práticas e compartilham saberes construídos a partir do fazer na unidade escolar. Salvador: Secretaria da Educação, 18 nov. 2025b. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/noticias/2025-11/2751/coordenadores-pedagogicos-revisitam-pratica-e-compartilham-saberes>. Acesso em: 23 ago. 2026.

BAHIA. Secretaria da Educação. Último grupo de educadores conclui primeira etapa presencial da formação de coordenadores(as) pedagógicos(as). Salvador: Secretaria da Educação, 3 abr. 2025c. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/noticias/2025-04/1814/ultimo-grupo-de-educadores-conclui-primeira-etapa-presencial-da-formacao-para>. Acesso em: 23 ago. 2026.

BAHIA. Secretaria da Educação. Formação reúne professores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da rede estadual. Salvador: Secretaria da Educação, 4 ago. 2026. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/noticias/2026-08/3538/formacao-reune-professores-de-ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas-da-rede>. Acesso em: 23 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44–46, 24 maio 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 23 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Ofício Circular nº 17/2022/CONEP/SECNS/MS, de 5 de julho de 2022. *Orientações acerca do artigo 1º da Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, v. 24, n. 1, p. 249–305, 1999. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 14, e4149114, p. 1–15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994149>.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, v. 103, n. 6, p. 1013–1055, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>.

FLORES, Maria Assunção. Indução e desenvolvimento profissional de professores: desafios e possibilidades. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 18, n. 1, e6601004, p. 1–20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271996601>.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, DF: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc-livros/professores-do-brasil-novos-cenarios-de-formacao/>. Acesso em: 23 ago. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INGERSOLL, Richard M.; STRONG, Michael. The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, v. 81, n. 2, p. 201–233, 2011. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2009. DOI: <https://doi.org/10.63595/rbhcs.v1i1.10351>.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os materiais subjacentes à análise correspondem aos nove documentos institucionais de acesso público identificados no Quadro 1 e nas referências. Não foi produzido banco de dados com informações pessoais ou dados de participantes. Os documentos utilizados podem ser consultados nas fontes institucionais indicadas no manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA (CRediT)

Ernesto Antônio Neiva Santos: Conceitualização; Curadoria de dados; Análise formal; Investigação; Metodologia; Escrita – rascunho original.

Fabrizia Maria Souza Lacerda Alves: Curadoria de dados; Análise formal; Investigação; Validação; Escrita – revisão e edição.

Jefferson da Silva Moreira: Supervisão; Validação; Escrita – revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não haver conflitos de interesses relacionados ao presente manuscrito.

DECLARAÇÃO SOBRE O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Foi utilizado o ChatGPT (OpenAI, GPT-5.6 Sol), em 11 de setembro de 2026, exclusivamente como apoio à revisão linguística, à normalização formal e ao refinamento das versões em inglês e espanhol do manuscrito. A ferramenta não foi utilizada na produção, seleção ou análise das fontes documentais, na geração de dados ou na interpretação dos resultados. Todo o conteúdo resultante desse apoio foi revisado e validado pelos autores, que assumem integral responsabilidade pelo conteúdo do manuscrito.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- 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 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 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.