

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESAFIO DA RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NOS ANOS INICIAIS

CONTINUING EDUCATION AND THE CHALLENGE OF REBUILDING
LEARNING IN THE EARLY YEARS

Ciências Humanas • 03/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790809835](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790809835)

Antonia Deane Ferreira de Souza¹

Vilmar Martins da Silva²

Regiane Oliveira Rodrigues³

Luis Eduardo da Silva⁴

RESUMO

A recomposição das aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um dos principais desafios enfrentados pelas redes de ensino brasileiras, especialmente diante das desigualdades educacionais ampliadas ou evidenciadas durante e após o período de suspensão das atividades presenciais. Nesse cenário, a formação continuada dos professores assume papel estratégico, uma vez que a recuperação das aprendizagens não depende apenas da ampliação do tempo escolar ou da aplicação de atividades adicionais, mas exige diagnóstico pedagógico, reorganização curricular, acompanhamento sistemático e práticas de ensino coerentes com as necessidades concretas dos estudantes. Este artigo teve como objetivo analisar a relação entre formação continuada e recomposição das aprendizagens nos anos iniciais, discutindo possibilidades e limites da atuação docente diante das defasagens de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, fundamentada em estudos sobre formação docente, desenvolvimento profissional, alfabetização, avaliação e aprendizagem, além de documentos oficiais brasileiros relacionados às políticas de alfabetização e recomposição. A análise evidencia que a formação continuada apresenta maior potencial quando se articula às situações reais vivenciadas pelos professores, permitindo interpretar dados de aprendizagem, selecionar habilidades prioritárias, revisar estratégias didáticas e acompanhar o progresso dos estudantes. Programas formativos centrados exclusivamente na transmissão de métodos ou materiais podem apresentar limitações quando desconsideram as especificidades das escolas, dos territórios e dos sujeitos. Conclui-se que a recomposição das aprendizagens requer uma concepção de formação continuada permanente, colaborativa e vinculada ao trabalho pedagógico, capaz de fortalecer

a autonomia profissional docente e favorecer intervenções planejadas, equitativas e pedagogicamente fundamentadas.

Palavras-chave: Alfabetização; Formação docente; Educação contemporânea; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Addressing learning recovery in the early years of elementary education is one of the major challenges facing Brazilian school systems, particularly given the educational inequalities that were exacerbated or highlighted during and after the suspension of in-person classes. In this context, continuing teacher education plays a strategic role, as learning recovery depends on more than just extending school hours or assigning extra work; it requires pedagogical diagnosis, curricular reorganization, systematic monitoring, and teaching practices aligned with students' actual needs. This article aimed to analyze the relationship between continuing education and learning recovery in the early years, discussing the possibilities and limitations of teaching practice in the face of learning gaps. It is a qualitative study based on a review of literature and documents employing an analytical-interpretive approach grounded in research on teacher education, professional development, literacy, assessment, and learning, as well as official Brazilian documents regarding literacy and learning recovery policies. The analysis reveals that continuing education is most effective when linked to the real-world situations teachers face, enabling them to interpret learning data, select priority skills, revise teaching strategies, and monitor student progress. Training programs focused solely on transmitting methods or materials may prove limited if they fail to account for the specificities of schools, local contexts, and the individuals involved. The study concludes that learning recovery requires a model of continuing education that

is ongoing, collaborative, and integrated into pedagogical practice one capable of strengthening teachers' professional autonomy and fostering interventions that are planned, equitable, and pedagogically sound.

Keywords: Literacy; Teacher training; Contemporary education; Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar brasileira tem convivido, nas últimas décadas, com o desafio de assegurar não apenas o acesso das crianças à escola, mas também condições efetivas para que elas aprendam e desenvolvam as capacidades necessárias à continuidade de suas trajetórias educacionais. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa questão assume particular relevância, considerando que esse período concentra aprendizagens estruturantes para a vida escolar, entre as quais se encontram a apropriação do sistema de escrita, o desenvolvimento da leitura e da produção textual, a construção do pensamento matemático e a ampliação das formas de participação da criança nas diferentes práticas sociais. Quando tais aprendizagens não se consolidam no momento esperado, seus efeitos podem ultrapassar determinado ano escolar e repercutir sobre as etapas subsequentes.

A discussão sobre aprendizagem, portanto, não pode ser reduzida à ideia de aprovação ou reprovação. Uma criança pode avançar formalmente de um ano para outro e, ainda assim, apresentar dificuldades significativas em conhecimentos fundamentais para acompanhar as demandas curriculares posteriores. Essa situação torna-se especialmente complexa nos anos iniciais, porque as aprendizagens apresentam forte caráter cumulativo. A

compreensão de textos, por exemplo, depende de um conjunto de conhecimentos que envolve desde a apropriação do sistema de escrita até a construção de estratégias de leitura, ampliação do vocabulário, produção de inferências e compreensão dos diferentes usos da linguagem. De maneira semelhante, a aprendizagem matemática não se limita à memorização de procedimentos, mas envolve a construção progressiva de conceitos e relações que sustentam conhecimentos posteriores.

Nesse contexto, ganhou força no debate educacional brasileiro a expressão “recomposição das aprendizagens”. O conceito passou a ocupar espaço significativo nas políticas públicas, nas redes de ensino e no cotidiano escolar, especialmente no período posterior à pandemia de Covid-19. Embora o termo seja frequentemente associado às perdas ou defasagens provocadas pela interrupção das atividades presenciais, sua utilização requer cautela. Nem toda dificuldade apresentada atualmente por um estudante pode ser atribuída exclusivamente ao período pandêmico. As desigualdades de aprendizagem são anteriores a esse período e estão relacionadas a fatores sociais, econômicos, culturais, institucionais e pedagógicos. A pandemia, nesse sentido, não criou todas as desigualdades educacionais, mas contribuiu para aprofundar, ampliar ou tornar mais visíveis problemas que já estavam presentes.

Dados oficiais ajudam a dimensionar parte desse cenário. No Saeb 2023, por exemplo, a taxa de alfabetização considerada a partir do padrão nacional estabelecido pelo Inep passou de 43,6% em 2021 para 54,9% em 2023, considerando o conjunto das redes pública e privada. Quando observada apenas a rede pública, a taxa passou de 35,8% para 49,3% (BRASIL, 2023). Embora o avanço seja relevante, os números também evidenciam que parcela expressiva das crianças

ainda não alcançou o padrão considerado adequado para a alfabetização.

O próprio desenho das políticas nacionais recentes reconhece essa necessidade. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, estabeleceu como objetivo garantir que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do Ensino Fundamental e, simultaneamente, promover medidas de recomposição das aprendizagens para estudantes dos anos iniciais que não tenham alcançado os padrões adequados. O decreto também destaca a centralidade dos processos de ensino e aprendizagem, das necessidades das escolas e da formação de professores, técnicos e gestores.

A recomposição, dessa maneira, coloca diante das escolas uma tarefa que ultrapassa a simples retomada de conteúdos. É necessário compreender o que cada estudante efetivamente aprendeu, quais conhecimentos não foram consolidados e quais relações precisam ser estabelecidas para que novos conhecimentos possam ser construídos. Isso pressupõe uma avaliação diagnóstica que não tenha como finalidade apenas classificar os estudantes, mas produzir informações capazes de orientar o planejamento pedagógico. Pressupõe também uma organização curricular que identifique aprendizagens essenciais sem transformar o currículo em uma sequência excessivamente acelerada de conteúdos.

Nesse processo, o professor ocupa posição central. Entretanto, atribuir ao docente a responsabilidade individual pela recomposição das aprendizagens seria uma interpretação limitada do problema. O trabalho docente ocorre dentro de determinadas condições

institucionais, curriculares, materiais e profissionais. A capacidade de realizar diagnósticos, planejar intervenções e acompanhar o desenvolvimento das crianças está relacionada também ao tempo disponível para planejamento, ao trabalho coletivo, ao apoio da gestão, aos recursos pedagógicos, às características das turmas e às políticas implementadas pelas redes de ensino.

É justamente nesse ponto que a formação continuada assume importância. A complexidade das demandas presentes nas salas de aula dos anos iniciais exige professores capazes de interpretar diferentes manifestações da aprendizagem, selecionar estratégias adequadas, analisar evidências produzidas no cotidiano e modificar o planejamento quando os resultados indicarem essa necessidade. Não se trata, portanto, de compreender a formação continuada como um mecanismo de atualização de técnicas isoladas, mas como parte constitutiva do desenvolvimento profissional docente.

A literatura educacional há muito discute a necessidade de superar modelos de formação baseados exclusivamente em cursos pontuais, palestras e transmissão de informações. Nóvoa (1992), ao discutir a formação de professores, chama atenção para a importância de considerar a dimensão profissional e coletiva da docência. Tardif (2014), por sua vez, evidencia que os saberes mobilizados pelos professores são plurais e se constituem na articulação entre formação, conhecimentos disciplinares, curriculares e experiências construídas no exercício profissional. Imbernón (2011) também defende uma formação vinculada ao contexto de trabalho, à reflexão e à colaboração entre os profissionais.

Essa perspectiva torna-se particularmente importante quando se considera a recomposição das aprendizagens. Um professor pode

receber materiais didáticos, orientações metodológicas e instrumentos de avaliação, mas isso não significa, automaticamente, que terá condições de utilizá-los pedagogicamente. É preciso interpretar os dados, relacioná-los às características da turma, compreender as dificuldades apresentadas e tomar decisões sobre o que ensinar, como ensinar e em que momento retomar determinado conhecimento.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a relação entre formação continuada e recomposição das aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender de que maneira os processos formativos podem contribuir para qualificar o trabalho pedagógico diante das defasagens de aprendizagem. Parte-se da compreensão de que a formação continuada não constitui uma solução isolada para os problemas educacionais, mas pode funcionar como elemento articulador entre diagnóstico, planejamento, prática pedagógica e acompanhamento dos estudantes.

A questão que orienta a discussão é: em que medida a formação continuada pode contribuir para que professores dos anos iniciais enfrentem o desafio da recomposição das aprendizagens de maneira pedagogicamente consistente e contextualizada? Para responder a essa questão, o estudo discute inicialmente os fundamentos da formação continuada, posteriormente analisa as especificidades da recomposição das aprendizagens e, por fim, estabelece relações entre formação docente, avaliação, planejamento e intervenção pedagógica.

2. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e natureza analítico-interpretativa. A opção metodológica está relacionada ao próprio objetivo da investigação, que consiste em discutir conceitualmente a relação entre formação continuada e recomposição das aprendizagens nos anos iniciais, sem pretensão de produzir generalizações estatísticas ou mensurar o impacto de uma intervenção formativa específica.

A pesquisa bibliográfica foi orientada pela seleção e análise de produções acadêmicas relacionadas aos seguintes eixos temáticos: formação continuada de professores; desenvolvimento profissional docente; formação no contexto escolar; alfabetização e letramento; avaliação da aprendizagem; dificuldades e desigualdades educacionais; e recomposição das aprendizagens. Foram priorizados estudos que possibilitassem estabelecer relações entre esses diferentes campos, evitando uma leitura da formação continuada desvinculada dos processos concretos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa documental concentrou-se em documentos normativos e institucionais relacionados às políticas brasileiras de alfabetização e acompanhamento das aprendizagens. Entre os documentos considerados, destaca-se o Decreto nº 11.556/2023, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, além de documentos e resultados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) acerca da alfabetização e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

A escolha de documentos oficiais justifica-se pela necessidade de compreender como a recomposição das aprendizagens vem sendo incorporada ao planejamento das políticas educacionais brasileiras.

O Decreto nº 11.556/2023 é particularmente relevante porque estabelece a recomposição como uma dimensão da política nacional de alfabetização e vincula essa ação ao diagnóstico e ao acompanhamento das aprendizagens (BRASIL, 2026). Além disso, as orientações técnicas produzidas pelo Inep ressaltam a necessidade de utilização dos resultados das avaliações para subsidiar processos de diagnóstico e recomposição dos estudantes que não alcançaram níveis adequados de alfabetização.

A análise do material selecionado ocorreu por meio de leitura exploratória, seguida de leitura interpretativa e organização dos argumentos em categorias temáticas. Foram consideradas como categorias centrais: a) concepções de formação continuada; b) formação vinculada ao contexto de trabalho; c) diagnóstico das aprendizagens; d) planejamento e intervenção pedagógica; e) acompanhamento do progresso dos estudantes; e f) limites e possibilidades das políticas de recomposição.

Não se pretendeu estabelecer uma revisão sistemática com protocolo de seleção e quantificação de estudos, razão pela qual não são apresentados números de artigos localizados ou excluídos. O propósito foi construir uma discussão teórica fundamentada, articulando diferentes contribuições acadêmicas e documentos oficiais para interpretar um problema educacional contemporâneo.

A abordagem qualitativa permitiu considerar que a formação continuada e a recomposição das aprendizagens são fenômenos complexos, cuja compreensão depende das relações estabelecidas entre políticas educacionais, organização escolar, trabalho docente e condições concretas de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, os resultados apresentados a seguir não correspondem a resultados

experimentais, mas às principais interpretações produzidas a partir da análise da literatura e dos documentos selecionados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. Formação Continuada: Para Além da Atualização Profissional

A primeira questão que emerge da análise da literatura diz respeito à própria concepção de formação continuada. Durante muito tempo, parte significativa das ações de formação oferecidas aos professores foi organizada sob o formato de cursos descontínuos, geralmente estruturados em encontros presenciais ou remotos nos quais especialistas apresentavam determinados conteúdos ou metodologias. Esse modelo não é necessariamente inútil, mas apresenta limitações quando concebido como principal ou único mecanismo de desenvolvimento profissional. O problema não está no curso em si, mas na expectativa de que a transmissão de determinado conhecimento seja suficiente para alterar práticas pedagógicas complexas.

A docência não se constitui pela simples aplicação de procedimentos previamente definidos. Cada sala de aula apresenta características próprias, e uma estratégia que produz determinado resultado em um contexto pode necessitar de adaptações em outro. Por essa razão, a formação continuada precisa considerar o professor como sujeito que interpreta, seleciona, adapta e produz conhecimentos no exercício de sua profissão.

Tardif (2014) contribui para essa compreensão ao destacar a natureza plural dos saberes docentes. O professor mobiliza conhecimentos provenientes de diferentes fontes e os reorganiza diante das situações concretas de trabalho. Isso significa que uma

formação voltada para a recomposição das aprendizagens precisa dialogar com aquilo que os professores já sabem e fazem, identificando não apenas lacunas, mas também experiências pedagógicas que podem ser compartilhadas e aperfeiçoadas coletivamente.

Nessa perspectiva, a formação continuada não deve ser compreendida como uma ação que ocorre “sobre” o professor, mas como um processo construído também “com” o professor. A diferença entre essas duas concepções é significativa. Na primeira, o docente aparece como receptor de orientações. Na segunda, participa da análise dos problemas pedagógicos, formula hipóteses, discute alternativas, acompanha resultados e reelabora suas práticas.

Nóvoa (1992) chama atenção para a dimensão coletiva da formação profissional. A escola pode ser compreendida como espaço de desenvolvimento docente quando cria condições para que os professores compartilhem experiências, discutam dificuldades e construam respostas coletivas. Essa perspectiva ganha força quando se considera que a recomposição das aprendizagens não é uma tarefa exclusiva de um professor isolado, mas envolve a continuidade do trabalho pedagógico entre diferentes anos escolares e profissionais.

Estudos realizados com professores dos anos iniciais também evidenciam que processos formativos podem produzir mudanças nas práticas quando articulados à reflexão e às necessidades concretas do trabalho docente. Em pesquisa sobre um programa de formação continuada para professores dos anos iniciais, por exemplo, foram identificadas mudanças relacionadas à inserção de

novas metodologias, ao planejamento e à organização do trabalho pedagógico.

Essa constatação é importante porque indica que a efetividade de uma formação não deve ser avaliada apenas pela quantidade de horas cumpridas ou pelo número de certificados emitidos. A questão fundamental é saber se o processo formativo possibilitou ao professor ampliar sua capacidade de compreender os problemas de aprendizagem e agir pedagogicamente sobre eles.

No caso da recomposição, isso significa deslocar a pergunta “qual conteúdo precisa ser recuperado?” para questões mais complexas: “o que a criança já sabe?”, “o que ainda não consegue fazer?”, “qual conhecimento está impedindo a progressão?”, “que intervenção pode favorecer esse avanço?” e “como saberemos se a intervenção funcionou?”. Essas perguntas exigem conhecimento pedagógico e capacidade de análise, e não apenas domínio de atividades prontas.

3.2. O Significado da Recomposição das Aprendizagens

Outro resultado da análise refere-se à necessidade de compreender a recomposição como um processo distinto da simples recuperação de conteúdos. Recuperar conteúdos pode significar retomar aquilo que supostamente não foi aprendido. Recompôr aprendizagens, em uma perspectiva pedagógica mais ampla, pressupõe compreender relações entre conhecimentos, identificar lacunas e reorganizar experiências de aprendizagem para que o estudante possa avançar.

Essa distinção é particularmente relevante nos anos iniciais. Se uma criança apresenta dificuldade para interpretar um pequeno texto, por exemplo, a intervenção pedagógica não deve necessariamente começar pela repetição de exercícios de interpretação. Pode ser

necessário investigar se a criança consegue realizar leitura autônoma, se compreende o vocabulário utilizado, se identifica informações explícitas, se estabelece relações entre partes do texto ou se possui conhecimentos prévios suficientes para construir sentidos.

O mesmo raciocínio pode ser aplicado à Matemática. Uma criança que apresenta dificuldade na resolução de problemas pode não ter como principal obstáculo a resolução em si. Pode apresentar dificuldades de leitura, interpretação, compreensão das relações entre as informações ou domínio de conceitos matemáticos básicos. A identificação precisa da natureza da dificuldade é, portanto, condição para que a intervenção seja adequada.

Nesse sentido, a recomposição precisa partir do diagnóstico. O próprio Inep destaca que a articulação entre sistemas de avaliação deve fornecer subsídios para o diagnóstico e para a recomposição das aprendizagens dos estudantes que não alcançaram níveis adequados de alfabetização.

O diagnóstico, entretanto, não deve ser confundido com uma avaliação única aplicada no início do ano. Trata-se de um processo contínuo de produção e interpretação de evidências sobre a aprendizagem. Uma avaliação inicial pode indicar determinadas dificuldades, mas novas informações surgirão durante as atividades, permitindo ao professor revisar suas hipóteses.

A avaliação, nessa perspectiva, deixa de ocupar apenas uma função classificatória e passa a integrar o próprio processo de ensino. Luckesi (2011) discute justamente a necessidade de compreender a avaliação como instrumento a serviço da aprendizagem, e não como

mecanismo destinado exclusivamente à classificação dos estudantes. Para a recomposição, essa concepção é especialmente pertinente, pois não é possível intervir adequadamente sem produzir informações sobre aquilo que os estudantes conseguem ou não realizar.

3.3. A Formação Continuada Como Mediadora Entre Avaliação e Prática Pedagógica

A análise permite identificar uma relação particularmente importante entre formação continuada e avaliação: os dados somente se transformam em instrumentos pedagógicos quando os professores possuem condições de interpretá-los. Uma escola pode dispor de avaliações diagnósticas, plataformas digitais, indicadores e relatórios detalhados. Entretanto, se esses dados forem utilizados apenas para classificar turmas ou estabelecer rankings, seu potencial pedagógico será reduzido. A informação sobre o desempenho precisa ser convertida em decisão pedagógica.

É nesse processo que a formação continuada pode exercer uma função estratégica. O professor precisa aprender a interpretar resultados não apenas em termos de “acertos” e “erros”, mas como evidências de determinados processos cognitivos e conhecimentos em construção.

Considere-se, por exemplo, uma turma na qual grande parte das crianças apresenta dificuldade na leitura de palavras. O dado bruto informa que existe um problema, mas não explica sua natureza. A análise pedagógica precisa investigar se as dificuldades estão relacionadas à consciência fonológica, ao reconhecimento de correspondências grafofonêmicas, à fluência, à automatização da

leitura ou a outros fatores. Somente depois dessa interpretação será possível selecionar estratégias coerentes.

A formação continuada pode contribuir justamente para ampliar esse repertório analítico. Ao discutir situações reais de aprendizagem, os professores podem comparar produções dos estudantes, interpretar erros, identificar padrões e planejar intervenções. Nesse formato, o processo formativo deixa de ocorrer paralelamente à prática e passa a ser alimentado por ela.

Essa concepção aproxima-se do modelo crítico-reflexivo de formação, no qual a experiência profissional é tomada como objeto de análise. O professor não apenas recebe uma orientação metodológica; ele confronta essa orientação com sua realidade, observa os resultados, discute os obstáculos e decide quais modificações são necessárias. Por isso, uma formação continuada voltada à recomposição das aprendizagens poderia organizar-se a partir de ciclos permanentes: diagnóstico, planejamento, intervenção, acompanhamento, análise dos resultados e replanejamento. Esse movimento não precisa seguir uma lógica rígida ou burocrática. Trata-se de construir uma cultura pedagógica na qual ensinar implique observar continuamente os efeitos das próprias decisões.

3.4. A Recomposição e o Risco da Aceleração Curricular

Um dos principais riscos identificados na discussão sobre recomposição é a tentativa de solucionar as defasagens por meio da aceleração excessiva do currículo. Quando a escola percebe que determinado grupo de estudantes não alcançou aprendizagens esperadas, pode surgir a tendência de aumentar a quantidade de

conteúdos trabalhados, reduzindo o tempo destinado à consolidação de conhecimentos fundamentais. Essa estratégia pode produzir um paradoxo. Na tentativa de recuperar o tempo considerado perdido, aumenta-se a velocidade do ensino justamente para estudantes que necessitam de mais oportunidades de aprendizagem.

Nos anos iniciais, essa questão é particularmente delicada. A aprendizagem de determinadas competências demanda tempo, interação, repetição significativa, exploração de diferentes situações e acompanhamento individualizado. Não se trata de repetir mecanicamente a mesma atividade, mas de proporcionar novas oportunidades para que a criança estabeleça relações que ainda não conseguiu construir.

Assim, recompor não significa simplesmente “voltar ao conteúdo do ano anterior”. Em muitos casos, será necessário articular aprendizagens de diferentes momentos do percurso escolar. O professor precisa selecionar aquilo que é estrutural para a progressão e, simultaneamente, criar situações nas quais o estudante possa acessar o currículo correspondente ao ano em que está matriculado.

Essa tarefa exige conhecimento curricular. O docente precisa distinguir entre aquilo que é essencial para a progressão e aquilo que pode ser integrado a outras experiências de aprendizagem. A formação continuada pode contribuir para essa seleção, evitando tanto o abandono de conhecimentos importantes quanto a tentativa de trabalhar todo o conteúdo acumulado de maneira acelerada.

3.5. A Alfabetização Como Núcleo Estratégico da Recomposição nos Anos Iniciais

A alfabetização ocupa posição central na discussão porque dificuldades de leitura e escrita podem repercutir sobre praticamente todas as áreas do currículo. Uma criança que não consegue ler com autonomia encontra obstáculos não apenas em Língua Portuguesa, mas também em Matemática, Ciências, História e demais componentes que dependem da leitura para a realização das atividades.

O estabelecimento de um padrão nacional de alfabetização pelo Inep constitui uma tentativa de criar referências comuns para o acompanhamento das aprendizagens. A Pesquisa Alfabetiza Brasil definiu 743 pontos na escala Saeb como ponto de corte para caracterizar a alfabetização, considerando determinadas habilidades de leitura e escrita.

Entretanto, a existência de um parâmetro nacional não elimina a necessidade de avaliação pedagógica contextualizada. Um indicador pode informar a situação de uma rede, município ou grupo de estudantes, mas não substitui o conhecimento produzido pelo professor no contato cotidiano com as crianças.

Esse aspecto é fundamental para a formação continuada. Os professores precisam compreender os indicadores e, ao mesmo tempo, manter a capacidade de observar situações que nem sempre aparecem integralmente nas avaliações padronizadas. Uma criança pode acertar determinada questão e ainda demonstrar insegurança em situações mais complexas. Outra pode apresentar

dificuldade em um teste específico, mas demonstrar competências relevantes em situações de interação.

A avaliação externa e a avaliação realizada pelo professor não devem ser colocadas em oposição. Elas podem cumprir funções distintas e complementares. Os dados externos ajudam a visualizar tendências mais amplas, enquanto a avaliação pedagógica cotidiana permite compreender processos individuais e orientar intervenções específicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a recomposição das aprendizagens nos anos iniciais exige mais do que a recuperação de conteúdos, envolvendo diagnóstico, definição de aprendizagens prioritárias, planejamento, intervenção, acompanhamento e replanejamento. Nesse processo, a formação continuada dos professores assume papel estratégico ao fortalecer competências para interpretar evidências, analisar dificuldades e desenvolver intervenções adequadas às necessidades dos estudantes.

Entretanto, sua efetividade depende de uma formação vinculada ao cotidiano escolar, à reflexão sobre a prática e à colaboração entre os profissionais, superando modelos baseados apenas na transmissão de métodos e orientações. A avaliação diagnóstica e formativa também se mostra fundamental para identificar dificuldades e orientar decisões pedagógicas, articulando dados externos às evidências produzidas no contexto escolar.

A recomposição não deve ser confundida com aceleração curricular, mas compreendida como garantia das aprendizagens estruturantes, especialmente da alfabetização, sem reduzir o currículo dos anos

iniciais a essa dimensão. Além disso, sua responsabilidade deve ser compartilhada entre professores, gestão escolar, coordenação pedagógica, redes de ensino e políticas públicas, garantindo condições institucionais para o planejamento e acompanhamento contínuos.

Assim, a formação continuada pode contribuir para transformar a recomposição de uma resposta emergencial em uma prática pedagógica permanente, orientada pela identificação precoce das dificuldades e pela construção de estratégias adequadas. Mais do que recuperar conteúdos não consolidados, trata-se de criar condições para que todos os estudantes avancem em suas aprendizagens, fortalecendo o direito de aprender e uma educação mais equitativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF, 2023. Disponível em: legislação oficial da Presidência da República. Acesso em: 3 Agosto. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de resultados do Saeb 2023: dados de proficiência.** Brasília, DF: Inep, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PEREIRA, Grazielle Rodrigues. Formação continuada de professores dos anos iniciais da educação básica: impacto do programa formativo de um museu de ciência a partir do viés crítico-reflexivo. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, 2017.

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

WEBER, Silke; et al. Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo Ideb. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, 2013.

¹ Faculdade de Educação São Francisco - FAESF. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Centro Educa Mais Engenheiro Roberto Cunha. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)