ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO CONTINUADA E RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE JUAREZ TÁVORA–PB

Waldilson Duarte Cavalcante de Barros [1]
Martha Ferreira Bezerra da Costa [2]
Gilvanete Geremias da Silva [3]

INTRODUÇÃO

A aprendizagem escolar é um processo cumulativo, contextual e desigual. Os estudantes percorrem as etapas da Educação Básica em condições sociais, culturais e educacionais distintas, e nem sempre têm asseguradas as oportunidades necessárias para consolidar os conhecimentos previstos para cada ano de escolaridade. Quando habilidades essenciais não são desenvolvidas no tempo esperado, as dificuldades podem se acumular e afetar a participação dos estudantes em experiências posteriores. Nesse cenário, a recomposição das aprendizagens não pode ser compreendida como simples retomada de conteúdos ou como atividade paralela ao currículo; ela demanda reorganização intencional do ensino, identificação das necessidades dos estudantes, planejamento de intervenções e acompanhamento sistemático dos avanços. A questão ganhou destaque no debate educacional brasileiro em razão dos efeitos da pandemia de Covid-19, das desigualdades de acesso às experiências educativas e da necessidade de fortalecer políticas que garantam o direito de aprender.

Entretanto, as defasagens de aprendizagem não se explicam por um único acontecimento. Elas também se relacionam a condições históricas de desigualdade, à heterogeneidade das turmas, às oportunidades de ensino e às formas pelas quais as redes identificam e enfrentam as dificuldades. Assim, a recomposição requer respostas pedagógicas contínuas e contextualizadas, em vez de ações episódicas ou centradas exclusivamente na responsabilização individual dos estudantes e dos professores. No

[1] Graduado Curso de Pedagogia da Universidade Estadual - UEPB, barroswaldilson2021@gmail.com;
[2] Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual - UEPB, martha.supervisora@gmail.com;
[3] Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual - UEPB, gilvanetejtz@yahoo.com;

âmbito das redes municipais, esse desafio exige articulação entre gestão educacional, coordenação pedagógica, escolas e docentes. A formação continuada ocupa lugar estratégico nessa articulação, pois cria oportunidades para estudar problemas reais da prática, analisar evidências de aprendizagem, compartilhar soluções e planejar intervenções. Não se trata de considerar a formação como solução isolada para todos os desafios educacionais, mas de reconhecê-la como uma dimensão importante de uma política mais ampla, que precisa envolver condições de trabalho, recursos didáticos, tempo de planejamento, acompanhamento e compromisso institucional.

É nesse contexto que se situa a experiência desenvolvida, em 2025, na Rede Municipal de Juarez Távora–PB, com professores dos 3º ao 5º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e docentes da Educação em Tempo Integral. A proposta articulou momentos de estudo, reflexão sobre as práticas, socialização de experiências e planejamento de estratégias voltadas à recomposição das aprendizagens.

O relato busca sistematizar essa experiência e discutir suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores e para a organização do trabalho pedagógico. A pergunta que orienta o artigo é: de que maneira uma formação continuada voltada à recomposição das aprendizagens pode fortalecer as práticas pedagógicas e contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem? Parte-se da hipótese de que uma formação organizada de maneira colaborativa, reflexiva e contextualizada pode ampliar o repertório pedagógico dos docentes, fortalecer a segurança profissional e favorecer respostas mais ajustadas às necessidades dos estudantes. Essa hipótese é tratada como orientação analítica, não como causalidade comprovada por medidas experimentais.

O objetivo geral consiste em analisar as contribuições da formação continuada para o fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas à recomposição das aprendizagens na Rede Municipal de Juarez Távora–PB. Especificamente, pretende-se discutir os fundamentos que relacionam formação docente e aprendizagem; descrever os princípios e movimentos formativos relatados; refletir sobre as contribuições percebidas para o planejamento, a avaliação e a intervenção pedagógica; e indicar proposições para a continuidade e o aperfeiçoamento da política municipal de formação.

A relevância do trabalho reside na possibilidade de transformar uma experiência local em objeto de reflexão pública, reconhecendo os conhecimentos produzidos no cotidiano das redes de ensino. Ao registrar os caminhos percorridos, os desafios e as

possibilidades da formação, o artigo pode contribuir para o debate sobre políticas municipais de desenvolvimento profissional docente e para a construção de estratégias de recomposição que respeitem a diversidade de ritmos, experiências e necessidades dos estudantes.

REFERENCIAL TÉORICO

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A formação como processo permanente, situado e colaborativo

A formação continuada não se limita à participação em cursos, palestras ou encontros pontuais. Embora essas atividades possam ampliar conhecimentos, sua contribuição depende da relação que estabelecem com os desafios concretos enfrentados pelos professores. Quando a formação se desconecta do cotidiano escolar, há o risco de que as discussões permaneçam no plano das recomendações gerais, com pouca repercussão no planejamento e nas decisões didáticas. Em sentido oposto, processos formativos contextualizados partem de questões vividas pelos docentes, articulam conhecimentos teóricos e práticos e criam condições para experimentar, observar, avaliar e reelaborar as ações pedagógicas.

Nóvoa (1992) contribui para compreender a formação como processo que envolve a pessoa do professor, a profissão e a organização escolar. A aprendizagem profissional não acontece apenas pela acumulação de informações; envolve reflexão sobre experiências, construção de identidade profissional e participação em comunidades que reconhecem o professor como sujeito de conhecimento. Nessa perspectiva, a escola e a rede de ensino podem se constituir em espaços de formação quando organizam tempos e condições para que os docentes analisem sua prática, compartilhem dilemas e produzam alternativas.

Imbernón (2010) defende uma formação vinculada às situações problemáticas do contexto de trabalho, com participação ativa dos professores e valorização da reflexão coletiva. Esse entendimento é especialmente relevante quando o desafio é recompor aprendizagens, pois não existe uma estratégia única que responda igualmente a todas as turmas. Os professores precisam interpretar informações sobre os estudantes, reconhecer obstáculos, selecionar prioridades e adaptar as propostas didáticas às condições de ensino.

A formação, nesse caso, oferece espaço para examinar decisões pedagógicas e construir critérios comuns sem apagar a autonomia profissional.

Freire (1996) também fundamenta essa compreensão ao destacar a reflexão crítica sobre a prática como dimensão indispensável do fazer docente. A prática, quando examinada criticamente, pode revelar pressupostos, contradições e possibilidades de mudança. A formação continuada ganha sentido quando não apresenta o professor como mero executor de técnicas, mas como profissional capaz de interpretar o contexto, tomar decisões fundamentadas e avaliar as consequências de suas escolhas. A reflexão não deve, contudo, permanecer abstrata: precisa se converter em planejamento, intervenção, observação e replanejamento. A colaboração entre pares amplia essas possibilidades. O diálogo profissional permite tornar visíveis estratégias que funcionaram em determinadas situações, discutir limites e evitar que as dificuldades sejam tratadas como problemas exclusivamente individuais. A troca de experiências não significa que toda prática compartilhada deva ser reproduzida sem análise. Ao contrário, exige problematização: em que condições a estratégia foi realizada? Que aprendizagem pretendia favorecer? Que evidências sustentam a avaliação de seus resultados? Como poderia ser adaptada a outra turma? Essas perguntas ajudam a transformar a socialização em aprendizagem profissional.

No plano normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece responsabilidades dos entes federados quanto à promoção da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, em regime de colaboração (BRASIL, 1996). A Resolução CNE/CP nº 1/2020 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e enfatiza a articulação com o desenvolvimento profissional e com os contextos de atuação docente (BRASIL, 2020). Esses marcos reforçam que a formação continuada não deve depender apenas de iniciativas individuais, mas integrar o compromisso institucional dos sistemas de ensino. A experiência de Juarez Távora é analisada a partir desse entendimento: a formação é concebida como processo coletivo de estudo e reflexão, articulado a necessidades identificadas no trabalho pedagógico. Essa perspectiva favorece o reconhecimento do professor como protagonista da construção de alternativas, ao mesmo tempo que atribui à gestão municipal a responsabilidade de assegurar continuidade, coerência e acompanhamento às ações formativas.

ISSN: 2358-8829

A formação continuada como política de rede

Quando organizada no âmbito de uma rede municipal, a formação continuada pode contribuir para construir referências compartilhadas entre escolas, sem desconsiderar as particularidades de cada comunidade. A existência de orientações comuns ajuda a alinhar expectativas curriculares, discutir critérios de avaliação e estabelecer prioridades pedagógicas. Entretanto, a unidade da política não deve significar uniformização rígida das práticas. O trabalho docente ocorre em turmas heterogêneas, e a formação precisa criar condições para que princípios comuns sejam interpretados de modo situado.

Uma política de formação consistente articula pelo menos quatro dimensões: diagnóstico das necessidades formativas; planejamento de encontros e estudos; acompanhamento da aplicação das estratégias; e avaliação dos efeitos sobre o trabalho pedagógico e as oportunidades de aprendizagem. Se o processo se encerra no encontro formativo, perde-se a possibilidade de compreender quais ideias foram incorporadas, quais obstáculos surgiram e que apoios adicionais são necessários.

Por isso, a formação deve dialogar com a coordenação pedagógica e com o acompanhamento realizado nas escolas. Essa articulação é especialmente importante para os professores dos 3º ao 5º anos, que atuam em etapa decisiva para a consolidação e ampliação de conhecimentos de leitura, escrita, matemática e outras áreas. O trabalho com estudantes que apresentam diferentes níveis de domínio exige planejamento flexível, diversificação de estratégias e avaliação contínua. A formação pode apoiar os docentes na seleção de objetivos prioritários, na elaboração de tarefas acessíveis e desafiadoras e na organização de intervenções que não estigmatizem os estudantes por suas dificuldades. A participação dos docentes da Educação em Tempo Integral amplia a discussão sobre a organização do tempo educativo. O tempo ampliado não produz, por si só, melhores aprendizagens. Sua contribuição depende da intencionalidade pedagógica, da integração entre experiências e objetivos curriculares e da articulação entre os profissionais envolvidos.

A formação continuada pode favorecer a reflexão sobre como o tempo integral pode ampliar oportunidades de leitura, investigação, expressão, resolução de problemas e acompanhamento individualizado, sem se reduzir à repetição de tarefas ou à extensão mecânica da jornada.

ISSN: 2358-8829

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: PRINCÍPIOS E DESAFIOS

A recomposição das aprendizagens deve ser entendida como um conjunto articulado de ações que busca assegurar aos estudantes oportunidades efetivas para desenvolver conhecimentos e habilidades essenciais. Ela envolve identificar o que foi aprendido, o que permanece em processo de construção e quais intervenções podem favorecer novos avanços. Diferencia-se de uma simples revisão de conteúdos porque parte de evidências sobre a aprendizagem e exige priorização, intencionalidade e acompanhamento. O foco não deve ser apenas o cumprimento de uma lista de conteúdos, mas a garantia de experiências que permitam aos estudantes avançar em suas trajetórias escolares.

O Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025, instituiu o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, estabelecendo uma agenda de cooperação entre os entes federativos para assegurar padrões adequados de aprendizagem e desenvolvimento e enfrentar impactos que comprometeram a oferta educacional (BRASIL, 2025). O decreto sinaliza a relevância de ações coordenadas, apoio técnico e estratégias de acompanhamento.

Para os municípios, isso reforça a necessidade de organizar políticas que aproximem avaliação, currículo, formação docente e intervenção pedagógica. A recomposição exige, antes de tudo, diagnóstico pedagógico. Diagnosticar não significa classificar definitivamente os estudantes, mas compreender o estágio atual de aprendizagem para planejar próximos passos. Atividades diagnósticas, observação das estratégias utilizadas pelos alunos, análise de produções escritas, leitura oral, resolução de problemas e diálogo com os estudantes podem oferecer informações complementares. A qualidade do diagnóstico depende da capacidade de transformar os dados em decisões: o que precisa ser retomado? Que conhecimentos são pré-requisitos para novas aprendizagens? Quais estudantes necessitam de apoio mais frequente? Que estratégias podem ser usadas sem reduzir as expectativas de aprendizagem? A avaliação formativa é central nesse processo. Diferentemente de uma avaliação utilizada apenas para atribuir nota ou registrar resultados finais, a avaliação formativa acompanha o percurso e produz informações para ajustar o ensino.

A priorização de aprendizagens essenciais deve ser acompanhada de experiências significativas e de expectativas altas, com apoios diferenciados para que todos possam participar. Estratégias inclusivas não são sinônimo de oferecer menos conhecimento a determinados grupos; significam remover barreiras, diversificar caminhos e reconhecer que os estudantes podem precisar de tempos e mediações distintos para alcançar objetivos relevantes.

Uma política de recomposição comprometida com a equidade precisa articular a atuação pedagógica a medidas institucionais, evitando que a linguagem da recuperação produza rótulos ou culpabilizações. Nesse cenário, a formação continuada pode funcionar como espaço para construir uma compreensão comum sobre recomposição, analisar instrumentos diagnósticos, discutir estratégias e fortalecer a capacidade de tomar decisões pedagógicas. Sua contribuição se torna mais consistente quando os estudos realizados nos encontros retornam às salas de aula, são acompanhados pela coordenação pedagógica e geram novas questões para os momentos formativos seguintes.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como relato de experiência, de abordagem qualitativa e natureza descritivo-reflexiva. Essa escolha é adequada ao propósito de sistematizar uma prática educativa situada, explicitar seus princípios e discutir aprendizados produzidos durante sua realização.

O artigo não pretende apresentar resultados experimentais nem estabelecer relações causais entre a participação na formação e o desempenho dos estudantes. Seu foco é interpretar a experiência a partir das informações disponíveis sobre as ações formativas e das reflexões produzidas no contexto da rede municipal. A experiência ocorreu no ano de 2025, na Rede Municipal de Ensino de Juarez Távora–PB, envolvendo professores dos 3º ao 5º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e docentes vinculados à Educação em Tempo Integral.

O trabalho formativo esteve orientado pelo desafio de fortalecer as práticas pedagógicas destinadas à recomposição das aprendizagens. A descrição apresentada neste artigo parte das informações sistematizadas pelo responsável pela experiência, especialmente os registros produzidos durante a formação e a observação participante das atividades.

Como procedimentos de produção e organização das informações, consideraram-se os registros da formação, a observação dos momentos de estudo e discussão, a socialização das experiências docentes e a análise reflexiva das ações desenvolvidas. Esses materiais foram lidos em função de eixos analíticos relacionados ao desenvolvimento profissional, à colaboração entre pares, ao planejamento pedagógico, à avaliação formativa e à construção de estratégias de recomposição. A análise buscou estabelecer relações entre os propósitos da formação, os movimentos observados e as contribuições percebidas, sem converter impressões qualitativas em indicadores quantitativos.

O percurso de análise foi organizado em três movimentos. Primeiro, realizou-se a descrição do contexto e das ações formativas, procurando explicitar seus objetivos e a relação com as demandas pedagógicas. Em seguida, as ações foram examinadas à luz da literatura sobre formação docente e recomposição das aprendizagens, destacando aproximações e tensões. Por fim, foram sistematizadas contribuições, limites e proposições para o aperfeiçoamento da experiência. Esse procedimento permite aproximar a descrição da prática de uma reflexão crítica sobre suas condições e possibilidades.

A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA REDE MUNICIPAL DE JUAREZ TÁVORA–PB

Contexto e intencionalidade da proposta

A formação continuada desenvolvida em 2025 teve como horizonte o fortalecimento do trabalho pedagógico em um contexto no qual a recomposição das aprendizagens se apresentava como demanda prioritária. O público contemplado reuniu professores dos 3º ao 5º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e docentes da Educação em Tempo Integral. Essa abrangência permitiu aproximar discussões sobre aprendizagem, planejamento e acompanhamento pedagógico que, embora ocorram em diferentes espaços e tempos escolares, compartilham o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes. A formação, portanto, foi orientada para fortalecer a leitura pedagógica das necessidades de aprendizagem e a organização de intervenções mais intencionais. No caso da Educação em Tempo Integral, a discussão também envolve o sentido pedagógico do tempo ampliado. A jornada ampliada pode representar oportunidade para diversificar experiências, desenvolver projetos e acompanhar processos individuais, mas requer

articulação entre planejamento, currículo e práticas desenvolvidas ao longo do dia. Ao reunir docentes de diferentes contextos de atuação, a formação abriu espaço para refletir sobre a complementaridade entre ações pedagógicas e sobre a necessidade de evitar fragmentação entre os tempos educativos.

ORGANIZAÇÃO DOS MOMENTOS FORMATIVOS

Conforme a descrição da experiência, as ações formativas privilegiaram momentos de estudo, socialização de experiências, planejamento colaborativo e construção de estratégias relacionadas às necessidades reais dos estudantes. Essa organização indica uma concepção de formação que procura articular reflexão conceitual e tomada de decisão pedagógica. O estudo oferece referências para interpretar desafios; a socialização permite conhecer alternativas desenvolvidas pelos colegas; o planejamento colaborativo transforma as discussões em propostas de ação; e a análise posterior pode indicar ajustes necessários. Os momentos de estudo são importantes porque ajudam a construir linguagem comum em torno de conceitos como aprendizagem essencial, diagnóstico, avaliação formativa, intervenção pedagógica e recomposição. Quando esses conceitos são discutidos a partir de situações concretas, a teoria deixa de ser percebida como conteúdo distante da sala de aula e passa a oferecer instrumentos para interpretar problemas e justificar escolhas. A formação pode, assim, favorecer maior coerência entre objetivos curriculares, atividades propostas e formas de acompanhar o progresso dos estudantes. O planejamento colaborativo representa o movimento de passagem da discussão à ação. Ao planejar em conjunto, os docentes podem explicitar objetivos, antecipar dificuldades, selecionar atividades e combinar formas de observar o que os estudantes aprenderam. Esse processo também pode ajudar a reduzir a fragmentação das iniciativas, construindo continuidade entre o diagnóstico, a intervenção e a avaliação. Atividades em pequenos grupos, mediação individual em momentos específicos, tarefas com diferentes níveis de apoio, leitura compartilhada, resolução comentada de problemas e devolutivas formativas são exemplos de possibilidades que podem ser analisadas e adaptadas pelos professores, conforme os objetivos e o contexto.

ISSN: 2358-8829

DA FORMAÇÃO AO COTIDIANO DA SALA DE AULA

A formação continuada só alcança maior consistência quando se articula ao cotidiano da sala de aula. A discussão realizada no encontro formativo precisa encontrar continuidade no planejamento, na realização das atividades e na observação das respostas dos estudantes. Esse movimento pode ser compreendido como ciclo de desenvolvimento profissional: identificar uma necessidade, estudar alternativas, planejar uma intervenção, realizá-la, observar evidências, refletir sobre os resultados e ajustar a proposta. O ciclo evita que a formação seja concebida como evento isolado. Na recomposição das aprendizagens, esse ciclo pode começar com a análise de produções dos estudantes e de atividades diagnósticas. A partir dessas informações, o professor seleciona habilidades prioritárias e organiza experiências que permitam trabalhá-las de maneira explícita. Durante a intervenção, observa como os estudantes respondem, registra dúvidas recorrentes e oferece devolutivas. Posteriormente, retoma as evidências para avaliar se a estratégia precisa ser mantida, modificada ou complementada. A formação pode apoiar cada uma dessas decisões, criando oportunidades para que os docentes comparem interpretações e examinem alternativas.

A segurança profissional mencionada na síntese da experiência não deve ser interpretada como ausência de dúvidas ou domínio definitivo de técnicas. Em um campo complexo, segurança significa dispor de critérios para analisar situações, justificar decisões e buscar apoio quando necessário. A formação pode contribuir para essa segurança ao oferecer conceitos, instrumentos e diálogo entre pares. Também pode tornar mais visível que a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre professor, equipe pedagógica, gestão escolar e sistema de ensino. A atuação da coordenação pedagógica é fundamental para sustentar a continuidade. Acompanhar não significa fiscalizar de forma punitiva, mas criar condições para observar o desenvolvimento das ações, discutir dificuldades e apoiar o professor na adaptação das estratégias. Reuniões de planejamento, análise coletiva de produções, visitas pedagógicas dialogadas e registros breves de acompanhamento podem aproximar a formação das necessidades emergentes. Para isso, é necessário que a rede assegure tempo institucional e reconheça o acompanhamento como parte do trabalho pedagógico.

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ampliação do repertório metodológico e reflexão sobre a prática

A análise reflexiva da experiência aponta como contribuição percebida a ampliação do repertório metodológico dos docentes. Essa ampliação não se resume à adoção de novas atividades, mas envolve maior possibilidade de escolher estratégias em função dos objetivos e das necessidades dos estudantes. Em um processo de recomposição, o professor precisa considerar diferentes caminhos para favorecer uma mesma aprendizagem e reconhecer que a repetição de uma explicação ou de uma tarefa nem sempre é suficiente para superar uma dificuldade. A formação pode contribuir para esse movimento ao promover o contato com alternativas, estimular a comparação entre estratégias e favorecer o planejamento de intervenções. Quando os professores discutem práticas entre pares, podem identificar recursos que já utilizam, reconhecer seus limites e adaptar novas possibilidades ao contexto de suas turmas. O valor do repertório ampliado está na capacidade de tomar decisões pedagógicas mais conscientes, e não na quantidade de técnicas acumuladas.

Essa interpretação dialoga com Imbernón (2010), para quem a formação precisa estar vinculada à realidade profissional e favorecer a capacidade dos docentes de analisar e transformar suas práticas. Também se aproxima de Freire (1996), ao compreender a reflexão crítica como parte do processo de ensinar. A experiência indica, portanto, que momentos formativos orientados por problemas concretos podem favorecer a articulação entre conhecimento teórico, experiência profissional e planejamento didático. É necessário, entretanto, reconhecer que a ampliação do repertório não garante automaticamente a aprendizagem. A efetividade de uma estratégia depende da qualidade de sua implementação, da adequação ao objetivo, das condições de participação e do acompanhamento dos resultados. Por isso, a formação precisa avançar da apresentação de possibilidades para a análise de evidências: que respostas os estudantes produziram? Que obstáculos permaneceram? O que deve ser modificado? Esse foco contribui para que a reflexão não se limite à impressão de que uma atividade foi bem recebida.

ISSN: 2358-8829

COLABORAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE REFERÊNCIAS COMUNS

A socialização de experiências e o planejamento colaborativo aparecem como dimensões importantes da experiência. A colaboração permite que os professores reconheçam problemas compartilhados e desenvolvam respostas coletivas, em vez de enfrentá-los de maneira isolada. Em uma rede municipal, esse diálogo pode contribuir para alinhar objetivos e critérios de acompanhamento, fortalecer a continuidade entre anos escolares e ampliar a circulação de práticas pedagógicas.

A colaboração também pode fortalecer o sentimento de pertencimento profissional. Ao encontrar espaço para expor dúvidas e conhecer as experiências dos colegas, o professor percebe que os desafios da sala de aula não são necessariamente sinais de incapacidade individual. Essa compreensão favorece uma cultura de aprendizagem profissional em que a dificuldade é tratada como objeto de investigação coletiva. Ainda assim, é preciso assegurar que os encontros sejam organizados com escuta e respeito, evitando comparações simplificadoras entre escolas, turmas ou profissionais. Para que essa contribuição se mantenha, recomenda-se estruturar comunidades de prática ou grupos de estudo por ano de escolaridade e por temas pedagógicos, articulando momentos gerais da rede com encontros nas escolas. Os grupos podem trabalhar com planejamento, amostras de produções dos estudantes, análise de tarefas e registros de acompanhamento.

A sistematização desses materiais permitiria acumular conhecimento institucional e evitar que os aprendizados dependam exclusivamente da memória individual dos participantes.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS

Outro eixo de contribuição identificado na síntese da experiência foi o fortalecimento da avaliação formativa. A recomposição das aprendizagens exige que a avaliação seja integrada ao ensino, pois o professor precisa de informações para decidir quais intervenções realizar. Quando a avaliação aparece apenas no final de uma unidade ou como atribuição de notas, pode revelar dificuldades sem oferecer tempo ou orientação suficientes para enfrentá-las. A perspectiva formativa procura transformar as informações em ações pedagógicas durante o processo. A avaliação formativa envolve tornar

explícitos os objetivos de aprendizagem, observar as respostas dos estudantes, interpretar erros, oferecer devolutivas e ajustar as atividades.

No contexto da rede municipal, a discussão sobre avaliação pode ajudar os professores a diferenciar instrumentos destinados a mapear necessidades daqueles usados para registrar resultados finais. Também pode favorecer o uso de devolutivas que informem ao estudante o que conseguiu realizar, qual aspecto precisa ser desenvolvido e que ação pode ajudá-lo a avançar. Para consolidar essa dimensão, é importante que a rede disponha de instrumentos simples e úteis, sem transformar o acompanhamento em excesso burocrático. Fichas de observação, registros de leitura, análise de produções, rubricas acessíveis e mapas de habilidades podem apoiar o trabalho, desde que sirvam à decisão pedagógica. O instrumento não substitui o julgamento profissional; organiza informações que precisam ser interpretadas no contexto. O desafio é produzir registros suficientemente claros para acompanhar a progressão sem consumir o tempo que deveria ser dedicado ao ensino. Os dados de avaliação também precisam ser lidos com responsabilidade. Resultados de testes ou atividades isoladas não descrevem integralmente o potencial de um estudante. É necessário considerar frequência, condições de participação, oportunidades de aprendizagem e variações no desempenho. A avaliação deve orientar apoios e replanejamento, e não produzir rótulos permanentes ou rankings simplificadores.

INCLUSÃO, DIVERSIDADE DE RITMOS E EQUIDADE

A experiência também sugere a importância de desenvolver estratégias mais inclusivas e contextualizadas. A recomposição das aprendizagens se realiza em turmas heterogêneas, nas quais os estudantes apresentam diferentes conhecimentos prévios, ritmos, interesses e necessidades de apoio. Uma proposta pedagógica comprometida com a equidade não presume que todos chegarão ao mesmo resultado por meio de uma atividade uniforme; procura garantir objetivos relevantes e diversificar as mediações para ampliar as oportunidades de participação e aprendizagem. A inclusão exige planejamento antecipado. Ao elaborar uma sequência didática, o professor pode prever diferentes formas de acesso ao conteúdo, alternar explicações, exemplos, materiais visuais, práticas colaborativas e momentos de acompanhamento individual. Também pode organizar agrupamentos flexíveis, evitando que sejam transformados em categorias fixas de

capacidade. O objetivo é oferecer apoio sem estigmatizar e permitir que os estudantes participem de experiências intelectualmente desafiadoras. Na Educação em Tempo Integral, a ampliação do tempo escolar pode criar oportunidades adicionais para projetos interdisciplinares, leitura, resolução de problemas, experiências artísticas e acompanhamento pedagógico. Para isso, é necessário que as atividades tenham intencionalidade e dialoguem com as necessidades identificadas, em vez de simplesmente prolongar tarefas repetitivas. A formação pode ajudar os docentes a pensar o tempo ampliado como possibilidade de diversificação e aprofundamento, em articulação com o currículo e com a experiência dos estudantes. A equidade também depende das condições institucionais. Professores precisam de tempo para planejar, materiais adequados, apoio da coordenação e oportunidades para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. A formação continuada não deve ser usada para transferir aos docentes toda a responsabilidade pela superação das desigualdades. Seu potencial aumenta quando integrada a decisões de gestão e a uma política de rede que reconheça as condições necessárias para o trabalho pedagógico. 6 Por fim, é necessário ampliar a avaliação da política formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as contribuições da formação continuada para o fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas à recomposição das aprendizagens na Rede Municipal de Juarez Távora–PB, a partir da experiência desenvolvida em 2025 com professores dos 3º ao 5º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e docentes da Educação em Tempo Integral. A reflexão foi orientada pela compreensão de que a recomposição exige mais do que retomada de conteúdos: demanda diagnóstico, planejamento, intervenção, avaliação formativa e acompanhamento contínuo. A experiência relatada aponta contribuições percebidas no repertório metodológico dos docentes, na troca de experiências, na reflexão sobre a prática, na valorização da avaliação formativa e na construção de estratégias mais contextualizadas para atender às diferentes necessidades de aprendizagem. Esses aspectos reforçam a importância de espaços coletivos nos quais os professores possam estudar, discutir situações concretas e planejar respostas pedagógicas. A formação aparece, assim, como dimensão do desenvolvimento profissional e como possibilidade de fortalecer a coerência

do trabalho pedagógico da rede. A análise também evidencia que a formação continuada não deve ser compreendida como ação isolada nem como garantia automática de melhoria dos resultados. Sua contribuição depende de condições institucionais, continuidade, acompanhamento, recursos e oportunidades para que as estratégias sejam experimentadas e avaliadas. Da mesma forma, os resultados aqui apresentados são qualitativos e reflexivos; não permitem afirmar impacto estatístico sobre o desempenho dos estudantes. Essa delimitação não diminui o valor do relato, mas define com clareza o alcance de suas conclusões.

Conclui-se que a experiência oferece elementos para fortalecer uma política municipal de formação continuada articulada às necessidades das escolas e às evidências de aprendizagem. A institucionalização de um programa permanente, a integração entre formação e avaliação, a produção colaborativa de materiais e o acompanhamento pedagógico constituem caminhos promissores. Recomenda-se, ainda, que pesquisas futuras acompanhem as ações ao longo do tempo e examinem como as aprendizagens profissionais se traduzem em práticas de sala de aula e em oportunidades concretas de desenvolvimento dos estudantes. Mais do que responder de forma definitiva ao desafio da recomposição, a experiência reafirma a necessidade de construir uma cultura institucional de reflexão e aprendizagem profissional. Quando professores, coordenação pedagógica e gestão municipal trabalham de maneira articulada, a formação pode deixar de ser um evento pontual e se consolidar como compromisso coletivo com o direito de aprender de cada estudante.

Palavras-chave: formação continuada; recomposição das aprendizagens; desenvolvimento profissional docente; práticas pedagógicas; Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação**

Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2020.

BRASIL. Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025. **Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSED; UNDIME. **Guia de formação continuada para recomposição das aprendizagens.** Brasília, DF, 2025.