



A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Patricia Dias da Costa Marinho

Pdias.fisica@gmail.com

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Marcos Aurelio Chagas Cardoso

dr.marcos.f1@outlook.com

Doutor em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Rafael Santos Lima

rafaelsantoslima1984@gmail.com

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Romulo Farias de Oliveira

romulofarias07@hotmail.com

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Edson da Silva Barros

Edsonbrilhantemente98@gmail.com

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

ISSN 3086-8033 · Vol. 3 (2026) · Publicado em 19 de outubro de 2026 · Artigo de Revisão · Ciências Humanas

RESUMO

A recomposição das aprendizagens demanda compreender a relação entre a trajetória escolar do estudante, a organização do ensino e o desenvolvimento profissional docente. Nesse contexto, o artigo tem como objetivo analisar as contribuições da formação continuada de professores da educação básica para a recomposição das aprendizagens, considerando suas possibilidades e condições de realização. A pesquisa adota abordagem qualitativa e desenvolve uma revisão narrativa de um corpus intencional de nove obras de autoria individual, publicadas entre 2020 e 2022, além de uma referência metodológica. A análise organiza a discussão em três eixos: conhecimento profissional e colaboração, diagnóstico e planejamento, continuidade e acompanhamento. A síntese identifica que a formação oferece fundamento para interpretar a produção escolar, formular prioridades de ensino e revisar a mediação pedagógica. Também indica que o tempo de estudo, a participação docente e o apoio institucional condicionam a articulação entre formação e prática. O estudo apresenta possibilidades de organização pedagógica, sem mensurar efeitos sobre o desempenho escolar. Conclui que a formação continuada contribui para a recomposição quando integra o diagnóstico ao planejamento e ao acompanhamento, preserva a participação do professor e encontra sustentação na organização da escola.

Palavras-chave: formação continuada; educação básica; recomposição das aprendizagens; planejamento pedagógico.

ABSTRACT

Learning recovery requires understanding the relationship between students' schooling trajectories, the organization of teaching, and teacher professional development. In this context, this article aims to analyze the contributions of continuing teacher education in basic education to learning recovery, considering its possibilities and implementation conditions. The study adopts a qualitative approach and develops a narrative review of a purposive corpus of nine single-author works published between 2020 and 2022, alongside a methodological reference. The analysis organizes the discussion around three dimensions: professional knowledge and collaboration, diagnosis and planning, and continuity and monitoring. The synthesis identifies that professional development provides a foundation for interpreting student work, establishing teaching priorities, and revising instructional mediation. It also indicates that study time, teacher participation, and institutional support condition the connection between professional development and practice. The study presents possibilities for organizing teaching without measuring effects on student performance. It concludes that continuing teacher education contributes to learning recovery when it integrates diagnosis with planning and monitoring, preserves teacher participation, and receives support from school organization.

1. INTRODUÇÃO

A recomposição das aprendizagens coloca em discussão o modo como a escola acompanha a trajetória do estudante e reorganiza o ensino diante de uma dificuldade. A frequência às aulas oferece uma condição de participação, mas a análise pedagógica precisa examinar o conhecimento que cada atividade permite construir. Nesse percurso, a formação continuada pode oferecer espaço de estudo sobre o conteúdo, a mediação e a avaliação. O presente artigo situa essa relação como objeto de reflexão, considerando que a decisão de ensino demanda fundamento e acompanhamento, além da identificação de um resultado que permanece abaixo da expectativa do planejamento.

A relação entre formação e recomposição exige compreender o que acontece entre o encontro de estudo e a prática em sala de aula. O professor interpreta uma orientação, confronta essa orientação com a necessidade da turma e escolhe uma forma de intervenção. A resposta do estudante oferece outra informação para revisar o planejamento. Esse percurso permite tratar a aprendizagem profissional como parte do trabalho pedagógico, sem pressupor que a participação em um curso produz mudança por si só. A discussão precisa, portanto, examinar como a escola organiza uma oportunidade de transformar o estudo em decisão acompanhada.

Essa necessidade orienta o problema de pesquisa: de que maneira a formação continuada de professores da educação básica contribui para a recomposição das aprendizagens e sob quais condições essa contribuição encontra sustentação? A pergunta articula a dimensão pedagógica à organização institucional, pois a possibilidade de estudar a prática depende de tempo, participação e apoio. A justificativa do artigo reside em explicitar essa articulação e em distinguir a oferta de formação de sua utilização no ensino. Essa distinção permite discutir a responsabilidade docente em relação com a gestão, o acesso a recursos e a continuidade do acompanhamento.

Diante desse problema, o artigo tem como objetivo analisar as contribuições da formação continuada para a recomposição das aprendizagens, com atenção ao conhecimento profissional, ao diagnóstico e à revisão do planejamento. A investigação desenvolve uma revisão narrativa de publicações de autoria individual e organiza uma síntese de possibilidades e condições de realização. O recorte compreende a educação básica como campo de discussão e utiliza exemplos de aplicação no ensino fundamental. A análise não apresenta dado de campo nem estima efeito de um programa; seu propósito consiste em fundamentar o debate e formular questões para o acompanhamento da prática.

2. METODOLOGIA

A investigação adota abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, com desenho de revisão narrativa. Gil (2022) apresenta procedimentos para a organização de projetos e para o desenvolvimento de pesquisa com material bibliográfico. Com apoio nessa orientação, o estudo delimita um corpus intencional, sem pretensão de representar toda a produção sobre o tema. A consulta ocorre em outubro de 2026, em páginas de periódicos, editoras e instituições responsáveis pelas publicações. A busca utiliza combinações dos termos “formação de professores”, “conhecimento profissional docente”, “avaliação da aprendizagem” e “recomposição das aprendizagens”, com foco na pertinência ao problema e na conferência dos dados bibliográficos.

O corpus temático compreende sete artigos sobre formação, políticas educacionais, trabalho docente e inclusão digital, além de dois livros sobre alfabetização e avaliação. A composição reúne nove obras, publicadas entre 2020 e 2022, e utiliza uma décima referência como apoio metodológico. Gil (2022) fundamenta a organização da pesquisa bibliográfica e a utilização do material na construção do argumento. Neste estudo, a inclusão exige autoria individual, publicação a partir de 2020 e relação com formação, aprendizagem ou organização do ensino. A composição constitui uma escolha de escopo, sem classificação por impacto ou contagem exaustiva dos resultados de busca.

A análise organiza o material em três eixos: conhecimento profissional e colaboração; diagnóstico e planejamento; continuidade e acompanhamento. Gil (2022) orienta a sistematização do material bibliográfico e a construção de uma exposição vinculada ao problema de pesquisa. A operacionalização deste artigo distingue, em cada eixo, o argumento da fonte e a interpretação que o estudo desenvolve a partir dele. A comparação também considera a diferença entre discussão de política, fundamentação conceitual e orientação pedagógica. O resultado assume forma de síntese argumentativa, sem metanálise, levantamento de campo ou estimativa de associação entre formação e desempenho escolar.

A delimitação metodológica exige reconhecer o que o material permite concluir. Gil (2022) trata a definição dos procedimentos como parte da organização da pesquisa; neste artigo, essa exigência orienta a explicitação de seu alcance. O estudo utiliza publicação de acesso público ou informação editorial e não realiza coleta com participantes, entrevista ou observação de turma. Por isso, não apresenta aprovação de pesquisa com seres humanos. A seleção intencional, o número de obras e a consulta não sistemática limitam a abrangência da revisão. A discussão identifica como proposição do artigo cada exemplo de aplicação, sem apresentá-lo como experiência realizada ou efeito comprovado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Conhecimento profissional e colaboração docente

A síntese do corpus permite discutir a formação como estudo da decisão de ensino. Nóvoa (2022) reconhece a natureza contextual e coletiva do conhecimento profissional docente. A partir desse fundamento, o artigo propõe que a pauta formativa parta de uma pergunta sobre a aprendizagem e explicita o que o professor necessita compreender para intervir. Uma reunião pode examinar, por exemplo, por que uma tarefa não revela a compreensão que pretende avaliar. Esse encaminhamento constitui uma proposição de organização do trabalho: estabelece um foco de investigação e conecta o estudo ao planejamento, sem antecipar a resposta que a prática oferece.

Essa conexão depende de uma concepção de formação que preserve a interpretação docente. Diniz-Pereira (2021) problematiza a tentativa de padronização dos currículos de licenciatura no Brasil. Embora sua análise focalize a formação inicial, o presente artigo deriva dela uma questão para a formação continuada: como manter uma referência de conhecimento sem transformar o professor em executor de uma sequência? A proposição aqui desenvolvida consiste em discutir o fundamento da estratégia, o objetivo a que atende e a necessidade de adaptação. Essa distinção permite examinar uma orientação curricular com participação profissional, sem tratar o argumento do autor como avaliação de um programa de recomposição.

A participação docente também precisa de uma leitura das condições de trabalho. Minto (2021) problematiza o sentido das mudanças associadas ao ensino remoto emergencial e suas implicações para a docência e para o futuro da educação. Em diálogo com essa análise, o artigo propõe que a formação examine a viabilidade de cada orientação antes de exigir sua aplicação. Uma pauta que solicita planejamento e registro posterior precisa prever o tempo correspondente. O encontro seguinte pode discutir o percurso e o apoio necessário, sem reduzir a avaliação da proposta ao cumprimento de tarefas ou deslocar para a iniciativa individual uma condição institucional.

O vínculo com o conteúdo ganha expressão no trabalho com a língua escrita. Soares (2020) articula a apropriação do sistema alfabético aos usos da leitura e da escrita, preservando a especificidade de cada processo. Com base nessa distinção, o artigo propõe uma formação que examine qual aprendizagem uma atividade solicita e qual apoio oferece. Uma produção textual pode revelar uma ideia que o estudante ainda encontra dificuldade para registrar. O estudo do caso pode discutir a relação entre participação na atividade e necessidade de apoio, sem reduzir a recomposição à cópia ou restringir o acesso ao texto durante a construção da escrita.

3.2 Diagnóstico e planejamento da recomposição

O exame da produção escolar conduz à relação entre diagnóstico e intervenção. Luckesi (2021) discute a avaliação como investigação da aprendizagem que subsidia a decisão pedagógica. A partir dessa concepção, o presente artigo considera que o registro avaliativo precisa orientar uma pergunta sobre o ensino. Uma nota informa um resultado, mas sua interpretação exige examinar o conteúdo, a tarefa e o apoio disponível. A formação pode estudar essa correspondência e discutir o critério de análise da resposta. O diagnóstico passa, assim, a integrar o planejamento, em vez de permanecer como documento que apenas descreve um desempenho sem indicar uma possibilidade de ação.

Essa interpretação precisa considerar a condição de escolarização. Gatti (2020) aborda a desigualdade de acesso a recursos e a diversidade das experiências educacionais durante o isolamento. O artigo deriva dessa análise a necessidade de contextualizar a informação sobre a aprendizagem, sem atribuir uma mesma explicação a qualquer dificuldade. Em uma situação hipotética, a ausência de resposta pode envolver tanto desconhecimento do conteúdo quanto incompreensão do enunciado. A proposição formativa consiste em discutir hipóteses e buscar outra evidência antes de decidir a intervenção. Essa distinção orienta a investigação pedagógica e não permite inferir uma característica pessoal do estudante.

A definição da intervenção exige relacionar objetivo e oportunidade de aprendizagem. Soares (2020) fundamenta a discussão sobre a articulação entre alfabetização e participação em práticas de linguagem. Em diálogo com essa perspectiva, o artigo propõe que a retomada de uma aprendizagem preserve o vínculo com a atividade da turma. Um roteiro para organizar uma explicação, por exemplo, pode oferecer apoio à escrita sem retirar do estudante a tarefa de comunicar uma ideia. A decisão sobre o apoio precisa responder ao diagnóstico e admitir revisão. O exemplo apresenta uma possibilidade de planejamento, sem atribuí-lo à autora ou tratá-lo como intervenção cuja eficácia o estudo comprova.

A definição do apoio também envolve a escolha do recurso de ensino. Marcon (2020) distingue o acesso às tecnologias de sua apropriação social, crítica e autoral. A partir dessa discussão, o artigo propõe que a formação analise a finalidade pedagógica de uma plataforma e a possibilidade de participação do estudante. O registro de acesso não demonstra, isoladamente, compreensão do conteúdo. O professor pode combinar a informação digital com uma explicação, uma resolução comentada ou uma produção escrita. Essa proposição relaciona o recurso ao diagnóstico e ao planejamento, sem atribuir à tecnologia um efeito que depende da mediação e do contexto de utilização.

3.3 Continuidade da formação e acompanhamento da aprendizagem

O acompanhamento permite discutir a relação entre o que a formação propõe e o que a escola consegue realizar. Gatti (2021)

oferece uma referência para esse exame ao problematizar a implementação descontínua das ações formativas. A partir dessa análise, o artigo sugere que a gestão verifique a compatibilidade entre a pauta de estudo, o calendário e o tempo de planejamento. Uma proposta que exige aplicação posterior precisa prever quando a equipe analisa seu desenvolvimento. Essa condição impede que a responsabilidade pela continuidade recaia apenas sobre a iniciativa individual e permite avaliar a viabilidade da organização antes de atribuir um resultado à formação.

A avaliação desse percurso também exige separar participação e aprendizagem. Luckesi (2021) relaciona o ato avaliativo à investigação da qualidade da aprendizagem e à orientação da ação. Com base nesse fundamento, o artigo propõe distinguir a presença no encontro, a revisão do planejamento e a produção do estudante. Cada registro responde a uma pergunta: acesso à formação, decisão pedagógica ou desempenho diante de uma tarefa. A distinção evita interpretar satisfação com um curso como prova de mudança no ensino. Também impede tomar a variação de uma nota, sem exame do contexto e do instrumento, como demonstração suficiente de contribuição da formação.

O exame da implementação também alcança a definição da proposta educacional. Galzerano (2021) analisa disputas nas políticas do período pandêmico e discute o risco de avanço da privatização da educação. O artigo utiliza essa contribuição para problematizar a adoção de uma solução pronta para a recomposição. A análise aqui desenvolvida propõe que a escola examine o objetivo, o material e a condição de participação docente antes de incorporar um programa. Esse exame não permite afirmar que toda parceria produz o mesmo efeito, mas exige discutir quem define a prioridade e como a decisão dialoga com o projeto pedagógico e com a necessidade de aprendizagem.

A contextualização também delimita o alcance da contribuição docente. Gatti (2020) apresenta a escolarização em relação com a condição social, a gestão e o acesso ao ensino. Em diálogo com esse enquadramento, o artigo considera que a formação participa da recomposição sem substituir a garantia de permanência, recurso e oportunidade de aprendizagem. O acompanhamento precisa observar se a proposta chega ao estudante e que obstáculo institucional interfere em sua realização. Essa leitura permite discutir a ação do professor como parte de uma responsabilidade compartilhada. A síntese, portanto, identifica possibilidades e condições de trabalho, sem estimar efeito de um programa ou atribuir à formação uma solução isolada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisa as contribuições da formação continuada de professores da educação básica para a recomposição das aprendizagens e responde ao problema no plano de uma síntese conceitual. A revisão identifica uma contribuição relacionada à interpretação da prática: o estudo pode transformar uma dificuldade percebida em pergunta sobre o conteúdo, a tarefa e a mediação. Esse movimento oferece fundamento para decidir o que retomar e como acompanhar o percurso. O alcance dessa conclusão permanece vinculado à literatura selecionada e não equivale à comprovação de mudança no desempenho de uma turma ou à avaliação da eficácia de um programa.

A análise também identifica uma contribuição relativa ao uso do diagnóstico. A informação sobre a aprendizagem adquire função pedagógica quando orienta o planejamento e admite revisão diante de outra evidência. A formação pode apoiar esse processo ao discutir o que a produção escolar revela, qual interpretação exige cautela e que intervenção responde à necessidade identificada. O acompanhamento precisa distinguir a presença no encontro, a alteração da decisão de ensino e a aprendizagem do estudante. Cada dimensão solicita um registro e uma pergunta de análise, sem permitir que um indicador substitua o exame do percurso em sua relação com o contexto.

A sustentação desse trabalho depende da organização institucional. A síntese indica que o tempo de estudo, a continuidade da pauta e a participação do professor condicionam a passagem entre formação e prática. A discussão sobre inclusão digital acrescenta a necessidade de avaliar a oportunidade de acesso e a finalidade do recurso, enquanto o debate sobre política educacional permite examinar o lugar da escola na definição da proposta. Dessa forma, a recomposição envolve uma responsabilidade compartilhada. A formação integra essa responsabilidade ao qualificar a decisão pedagógica, mas não substitui a garantia de permanência, recurso e condição de trabalho.

A revisão apresenta como limite a seleção intencional de um conjunto de publicações e a ausência de busca sistemática e de investigação de campo. O material permite construir relações e proposições, sem representar toda a produção ou estabelecer causalidade entre formação e aprendizagem. Como continuidade, o artigo sugere uma pesquisa que acompanhe a pauta formativa, a revisão do planejamento e a produção escolar ao longo do tempo, com critérios de análise e procedimentos éticos definidos. Esse desdobramento pode examinar as condições de realização das possibilidades discutidas e esclarecer como a organização da escola participa da recomposição das aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- DINIZ-PEREIRA, J. E. **Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53–71, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916>.
- GALZERANO, L. S. **Políticas educacionais em tempos de pandemia**. Argumentum, Vitória, v. 13, n. 1, p. 123–138, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.47456/argumentum.v13i1.33045>.

GATTI, B. A. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29–41, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: políticas e programas**. Paradigma, Maracay, v. 42, n. extra 2, p. 1–17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri, SP: Atlas, 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2021.

MARCON, K. **Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem?** Criar Educação, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 80–103, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18616/ce.v9i2.6047>.

MINTO, L. W. **A pandemia na educação: o presente contra o futuro?** RTPS, Revista Trabalho, Política e Sociedade, Nova Iguaçu, v. 6, n. 10, p. 139–154, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps-v6i10.810>.

NÓVOA, A. **Conhecimento profissional docente e formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>.

SOARES, M. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.



CC BY-NC-ND 4.0

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).