

A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM MATEMÁTICA NO ENSINO BÁSICO: ANÁLISE DOS PERCURSOS FORMATIVOS E HABILIDADES ANTECESSORAS PROPOSTOS EM GUIAS PEDAGÓGICOS

Gustavo Souza de Melo¹

Lorena Oss de Sousa²

Daniela Vieira Pereira³

RESUMO: Este artigo, de natureza qualitativa, descritiva e analítica, aborda a recomposição das aprendizagens em Matemática no Ensino Básico, com foco nos Guias de Recomposição da Aprendizagem da Rede Estadual da Bahia para o 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª e 3ª séries do Ensino Médio. A pesquisa analisa a proposta metodológica desses guias, a estrutura dos percursos formativos e a articulação entre habilidades antecessoras e finalísticas, ressaltando o papel da Taxonomia de Bloom como referencial para o planejamento didático. A metodologia baseia-se na análise documental, examinando a contextualização, os objetivos, os procedimentos de diagnóstico, a conceituação de habilidades e a progressão dos percursos formativos nos guias. O estudo destaca as lacunas de aprendizagem, tornando urgente a promoção de ações pedagógicas estruturadas para recompor o déficit cognitivo e emocional dos estudantes. A recomposição da aprendizagem é apresentada como uma estratégia essencial para abordar essas defasagens, garantindo a aquisição de habilidades e conhecimentos necessários para a progressão escolar, com o suporte de avaliações diagnósticas e a priorização de conteúdos curriculares. Os guias, alinhados ao Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), buscam subsidiar o trabalho docente, oferecendo um roteiro flexível para identificar e desenvolver habilidades essenciais, e promovem a superação das dificuldades e a garantia das aprendizagens, utilizando metodologias ativas e contextualização dos conteúdos. A interdependência entre habilidades finalísticas (objetivos complexos de aprendizagem) e antecessoras (conhecimentos prévios necessários) é enfatizada como pilar central da recomposição, permitindo um planejamento didático estratégico. O processo de construção dos guias foi meticuloso, fundamentado em evidências de avaliações diagnósticas, análise de dados e mapeamento de habilidades, resultando em percursos formativos adaptados às diversas realidades educacionais. Conclui-se que os guias são um recurso estratégico para professores, auxiliando na elaboração de intervenções pedagógicas personalizadas e fortalecendo o papel do educador como mediador da aprendizagem.

4231

Palavras-chave: Recomposição da aprendizagem. Habilidades antecessoras. Guias pedagógicos.

¹Mestre em Matemática PROFMAT pela UESC.

²Mestre em Matemática PROFMAT pela UESC.

³Mestrado em ensino - Professora da educação Básica rede Estadual da BAHIA – UESB.

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira, historicamente marcada por desigualdades estruturais, têm enfrentado desafios cada vez mais intensos no tocante à garantia de uma aprendizagem significativa e equitativa. A pandemia de COVID-19 agravou ainda mais esse cenário, interrompendo a rotina escolar e afastando milhões de estudantes do ambiente físico da escola. Como consequência, emergiram lacunas no processo formativo que vão além do conteúdo curricular: trata-se de um déficit cognitivo e emocional que impacta diretamente a consolidação de competências fundamentais.

Nesse contexto, o retorno às aulas presenciais trouxe à tona a urgência de promover ações pedagógicas estruturadas e eficazes para recompor as aprendizagens. A identificação e o enfrentamento das chamadas “travas cognitivas”, ou seja, habilidades básicas não desenvolvidas que dificultam a compreensão de conteúdos mais avançados, tornaram-se o ponto central de diversas políticas educacionais, principalmente no âmbito da Rede Estadual da Bahia. Os dados recentes revelam um panorama preocupante, que exige respostas sistemáticas, sensíveis às especificidades de cada estudante.

Diante dessa realidade, surge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira os documentos orientadores e instrumentos de avaliação da Rede Estadual da Bahia podem subsidiar práticas pedagógicas mais eficientes na superação das travas cognitivas e na recomposição das aprendizagens? A resposta a essa questão permitirá avaliar a efetividade e a aplicabilidade dessas ferramentas no enfrentamento das lacunas pedagógicas identificadas no pós-pandemia.

Como professor de Matemática da Rede Estadual de Educação, compreender e aplicar adequadamente os documentos oficiais torna-se fundamental para o planejamento de intervenções pedagógicas assertivas. Esses materiais não apenas norteiam o trabalho docente com base nas diretrizes curriculares, como também oferecem subsídios práticos para identificar habilidades ainda não consolidadas, selecionar estratégias de ensino mais eficazes e garantir a evolução da aprendizagem de forma significativa e contextualizada. Conhecer-los, portanto, é uma responsabilidade que reflete diretamente na qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a proposta metodológica dos Guias de Recomposição das Aprendizagens em Matemática da Rede Estadual da Bahia voltados ao 9º ano do Ensino Fundamental e às 1ª e 3ª séries do Ensino Médio — com ênfase na estrutura dos

percursos formativos e na articulação entre habilidades antecessoras e finalísticas. Para alcançar essa meta, propõem-se três objetivos específicos: (1) compreender de que modo o Guia serve como suporte à organização curricular, contribuindo para a recomposição das aprendizagens essenciais ao letramento matemático; (2) identificar os mecanismos utilizados para o diagnóstico das lacunas de aprendizagem, a partir da análise de evidências avaliativas e da correlação entre habilidades; e (3) explorar o conceito e a aplicabilidade das habilidades antecessoras e finalísticas na organização hierárquica dos objetivos educacionais, à luz de referenciais como a Taxonomia de Bloom e teorias da aprendizagem.

A metodologia deste artigo adota uma abordagem qualitativa de cunho descritivo e analítico, sustentada por uma pesquisa documental centrada na análise dos "Guias de Recomposição das Aprendizagens em Matemática" elaborados para o 9º ano do Ensino Fundamental e para a 1ª e 3ª séries do Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia em 2025. A coleta de dados consistiu na leitura criteriosa dos guias, com foco em cinco eixos principais: a contextualização e os objetivos do material, os procedimentos de diagnóstico das aprendizagens, a conceituação teórica das habilidades finalísticas e antecessoras, a estrutura e progressão dos percursos formativos, e, por fim, as orientações práticas ao docente. A análise visa compreender a lógica interna desses documentos, identificando os fundamentos pedagógicos que sustentam suas propostas e ressaltando seu potencial como ferramenta orientadora na recomposição das aprendizagens matemáticas com base em evidências educacionais.

4233

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva e analítica, com ênfase na técnica de análise documental. Segundo Cellard (2008), a pesquisa documental permite “examinar e interpretar documentos para apreender sentidos, intenções e contextos implícitos em sua estrutura”. A escolha por essa abordagem justifica-se pela relevância de compreender a lógica interna e os fundamentos pedagógicos presentes nos *Guias de Recomposição das Aprendizagens em Matemática*, elaborados pela FGV – DGPE para a Rede Estadual da Bahia em 2025.

Os documentos analisados correspondem aos guias direcionados ao 9º ano do Ensino Fundamental e à 1ª e 3ª séries do Ensino Médio. A coleta de dados consistiu em uma leitura aprofundada e sistemática dos guias, com atenção especial a cinco eixos de análise: (1) contextualização e propósito dos materiais; (2) diagnóstico das aprendizagens, incluindo

metodologias de identificação de defasagens; (3) conceituação e fundamentação teórica das habilidades finalísticas e antecessoras; (4) estrutura dos percursos formativos, observando a hierarquização cognitiva e o sequenciamento proposto; e (5) recomendações práticas ao docente, com ênfase na aplicabilidade pedagógica do material estruturado fornecido pela rede estadual.

A prática metodológica adotada neste estudo fundamenta-se na Análise Documental, entendida como um exame criterioso de materiais que podem oferecer novas interpretações a partir de uma releitura contextualizada (Guba & Lincoln, 1981). Esse tipo de análise busca não apenas extrair dados explícitos, mas também compreender sentidos subjacentes aos documentos, favorecendo uma visão mais ampla dos processos investigados (Cellard, 2008). Para tanto, é essencial considerar o próprio conceito de "documento", compreendido como qualquer material capaz de registrar, comprovar ou elucidar fenômenos sociais (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009), sendo, portanto, uma fonte legítima de informações sobre práticas e comportamentos institucionais.

Recuperar a palavra “documento” é uma maneira de analisar o conceito e então pensarmos numa definição: “documento: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto” (HOUAISS, 2008: 260). Phillips (1974: 187) expõe sua visão ao considerar que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

4234

Segundo os estudos de Cellard (2008), a pesquisa documental se baseia na análise de documentos como fontes legítimas de informação e interpretação, mesmo diante da multiplicidade de significados atribuídos ao termo “documento” nas diversas áreas do conhecimento. Para o autor, documentos escritos são considerados instrumentos de prova e registro de acontecimentos, assumindo valor inestimável, sobretudo nas ciências sociais, por apresentarem vestígios concretos da atividade humana, muitas vezes, os únicos disponíveis para reconstruir realidades passadas. Assim, a análise documental se revela uma via essencial para acessar intencionalidades, contextos históricos e práticas institucionais subjacentes aos registros oficiais.

Cellard (2008) amplia a noção de documento ao considerá-lo como qualquer vestígio do passado que possa servir como prova, incluindo não apenas textos escritos, mas também registros de eventos cotidianos ou manifestações culturais. De forma complementar, Godoy (1995) defende uma concepção abrangente, que inclui materiais escritos, dados estatísticos e elementos iconográficos como fontes documentais legítimas. Em comum, ambos os autores

reconhecem que o documento, seja primário ou secundário, constitui uma fonte valiosa de informação para a pesquisa, especialmente quando analisado antes de qualquer tratamento analítico, servindo como evidência concreta de fatos ou práticas sociais.

A análise dos dados será de natureza qualitativa, fundamentada na interpretação crítica dos conteúdos e na identificação de princípios pedagógicos que sustentam o desenho metodológico dos guias. Conforme Minayo (2010), a abordagem qualitativa permite compreender os fenômenos sociais em sua complexidade, explorando significados, intencionalidades e contextos. A partir dessa perspectiva, pretende-se evidenciar como os documentos analisados podem subsidiar a prática docente e a construção de percursos de recomposição alinhados à realidade dos estudantes e às diretrizes educacionais vigentes.

Referencial Teórico

Recomposição da aprendizagem.

A recomposição da aprendizagem é uma estratégia educacional essencial que visa abordar as defasagens no aprendizado dos estudantes, garantindo que todos tenham a oportunidade de adquirir as habilidades e conhecimentos necessários para progredir em sua trajetória escolar. Este processo é fundamental para promover a equidade na educação, especialmente após períodos de interrupção ou desafios no ensino, como os vivenciados recentemente.

4235

A implementação eficaz da recomposição requer um planejamento cuidadoso e ações coordenadas, envolvendo desde a governança da rede de ensino até a prática pedagógica em sala de aula. Para que a recomposição seja bem-sucedida, é crucial que as secretarias de educação estabeleçam uma governança interna robusta e criem grupos de trabalho interdisciplinares, alinhados com a liderança da secretaria. Esses grupos devem coordenar a elaboração e a execução de um plano de trabalho que contemple eixos fundamentais, como a reorganização curricular, avaliações formativas, adaptação de materiais didáticos e formações contínuas para os profissionais da educação. O uso pedagógico dos resultados das avaliações é um pilar central para identificar as defasagens e planejar intervenções personalizadas.

Para recompor, é preciso compreender o ponto de partida de cada aluno, por meio de avaliações diagnósticas que ajudem na priorização de conteúdos curriculares, e reorganizar o percurso da aprendizagem com um planejamento consistente e articulado de ações organizadas entre a secretaria de educação e suas escolas (BRASIL, 2024, p. 7).

Segundo o Ministério da Educação, em seu documento orientador para recomposição para aprendizagem, destaca uma abordagem multifacetada para a recomposição das aprendizagens, estruturada em ações estratégicas que visam não apenas a recuperação do conteúdo, mas a garantia do direito à educação em sua totalidade. As fases de "Reinserir" e "Avaliar" são apresentadas como pilares iniciais: a primeira, focada em assegurar a permanência do estudante na escola e combater a evasão; a segunda, por sua vez, enfatiza a necessidade de processos avaliativos contínuos para identificar as defasagens de aprendizagem e, assim, direcionar o planejamento pedagógico de forma assertiva (BRASIL, 2024). Essa base diagnóstica é crucial para a elaboração de planos de recomposição que considerem os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, pautando-se em evidências.

Complementarmente, as ações de "Priorizar", "Incrementar" e "Desenvolver" delineiam as intervenções pedagógicas e o suporte essencial. A "Priorização" refere-se à seleção de habilidades fundamentais para a progressão e a aquisição de novos conhecimentos, assegurando o avanço dos estudantes. O "Incremento" abrange o desenvolvimento de ações intensivas, como a ampliação do tempo escolar, reagrupamento temporário de turmas, e o uso de metodologias e materiais didáticos adequados, além da formação docente para atender às defasagens. Por fim, o "Desenvolver" ressalta a importância do cuidado com a saúde psicossocial e o bem-estar de toda a comunidade escolar, criando um ambiente propício à aprendizagem e ao bem-estar geral (BRASIL, 2024).

4236

Taxonomia de Bloom é o guia das recomposições de aprendizagens.

A Taxonomia de Bloom, desenvolvida por Benjamin S. Bloom e colaboradores, é um instrumento crucial para o planejamento didático-pedagógico, a estruturação e a definição de objetivos instrucionais. Sua finalidade principal é auxiliar na identificação e declaração dos objetivos ligados ao desenvolvimento cognitivo, abrangendo a aquisição de conhecimento, competências e atitudes (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 421). No contexto dos Guias de Recomposição das Aprendizagens, como os elaborados para a Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª e 3ª séries do Ensino Médio, a Taxonomia de Bloom oferece uma estrutura para categorizar e sequenciar as habilidades que os estudantes precisam desenvolver ou recompor.

A importância da Taxonomia de Bloom para os guias reside na sua capacidade de organizar os objetivos de aprendizagem em níveis hierárquicos, desde os mais básicos até os

mais complexos. Essa hierarquia permite aos professores compreenderem a progressão das aprendizagens e identificarem as lacunas no conhecimento dos alunos. Ao entenderem em que nível cognitivo os estudantes se encontram em relação a uma determinada habilidade, os educadores podem planejar intervenções pedagógicas mais eficazes, focando nas etapas necessárias para que os alunos avancem.

Para o professor, a Taxonomia de Bloom se torna uma ferramenta indispensável para interpretar as recomposições da aprendizagem. Os guias de recomposição são materiais de apoio à elaboração de percursos curriculares que visam recompor e garantir aprendizagens essenciais para o desenvolvimento pleno da compreensão leitora e letramento matemático (FGV DGPE, [9º Ano - guia de recomposição das aprendizagens em matemática], p. 3; FGV DGPE, [3ª Série - guia de recomposição das aprendizagens em matemática], p. 3; FGV DGPE, [1ª Série - guia de recomposição das aprendizagens em matemática], p. 3). Ao analisar as habilidades propostas nos guias sob a ótica da taxonomia, o professor pode identificar se o objetivo é de "lembrar", "compreender", "aplicar", "analisar", "avaliar" ou "criar", e assim, adequar suas estratégias de ensino.

A aplicação da Taxonomia de Bloom permite ao professor não apenas identificar o nível de complexidade das habilidades a serem recompostas, mas também planejar atividades que promovam a ascensão dos estudantes pelos diferentes níveis cognitivos. Por exemplo, se uma habilidade requer a aplicação de um conceito, o professor pode propor exercícios práticos e problemas contextualizados. Se o objetivo é que o aluno seja capaz de analisar uma situação, atividades que envolvam a decomposição de problemas e a identificação de padrões seriam mais adequadas.

4237

Dessa forma, a Taxonomia de Bloom empodera o professor a elaborar novas questões e promover discussões que favoreçam a consolidação e o avanço da aprendizagem, ampliando a proposta inicial dos guias (FGV DGPE, [9º Ano - GUIA DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM MATEMÁTICA], p. 90). Quanto mais rica e variada for a experiência prática, maiores serão as chances de os estudantes alcançarem os resultados esperados. A compreensão e o uso adequado da Taxonomia de Bloom, portanto, são fundamentais para otimizar o processo de recomposição das aprendizagens, garantindo um ensino mais direcionado e eficaz.

Os guias da recomposição de aprendizagens e o DCRB

Os Guias de Recomposição das Aprendizagens, como os elaborados para a Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª e 3ª séries do Ensino Médio na Bahia, estão em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para o Ensino Médio, pois ambos os documentos compartilham o objetivo de garantir a aprendizagem dos estudantes. O DCRB, em seu Volume 2, estabelece as diretrizes curriculares para a educação básica na Bahia, buscando alinhar-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e promover uma educação equitativa e de qualidade (BAHIA, 2022). Os guias de recomposição, por sua vez, são materiais de apoio à elaboração de percursos curriculares que visam "recompôr e garantir aprendizagens essenciais para o desenvolvimento pleno da compreensão leitora e letramento matemático" (FGV DGPE, [9º Ano - guia de recomposição das aprendizagens em matemática], p. 3; FGV DGPE, [3ª Série - guia de recomposição das aprendizagens em matemática], p. 3; FGV DGPE, [1ª Série - guia de recomposição das aprendizagens em matemática], p. 3). Essa complementaridade demonstra um alinhamento direto entre os propósitos dos dois documentos.

Além disso, a consonância se manifesta na abordagem voltada para as habilidades e competências. O DCRB Bahia enfatiza o desenvolvimento integral dos estudantes por meio da construção de competências e habilidades, que são os alicerces para a sua formação (BAHIA, 2022). Os Guias de Recomposição das Aprendizagens, por sua vez, focam na "consolidação de habilidades avaliadas no SAEB e perpassam várias habilidades essenciais preconizadas nos referenciais curriculares do Estado da Bahia" (FGV DGPE, [9º ano - guia de recomposição das aprendizagens em matemática], p. 3; FGV DGPE, [3ª Série - guia de recomposição das aprendizagens em matemática], p. 3; FGV DGPE, [1ª Série - guia de recomposição das aprendizagens em matemática], p. 3). Esse enfoque em habilidades e na superação de lacunas de aprendizagem é um reflexo direto da proposta do DCRB, que busca assegurar que os estudantes atinjam os objetivos de aprendizagem esperados para cada etapa de ensino.

A articulação entre os guias de recomposição e o DCRB também se evidencia no suporte à prática pedagógica. O DCRB serve como um referencial para a elaboração de currículos e planos de aula, fornecendo um norte para as escolas e professores (BAHIA, 2022). De forma complementar, os guias de recomposição oferecem um "material de apoio à elaboração de percursos curriculares" (FGV DGPE, [9º Ano - guia de recomposição das aprendizagens em matemática], p. 3; FGV DGPE, [3ª Série - guia de recomposição das aprendizagens em

matemática], p. 3; FGV DGPE, [1ª Série - guia de recomposição das aprendizagens em matemática], p. 3), sugerindo estratégias e atividades que auxiliam os professores a lidar com os desafios da recomposição das aprendizagens. Essa sinergia garante que as intervenções pedagógicas sejam planejadas e executadas de forma alinhada com as diretrizes curriculares estaduais, contribuindo para a efetividade do processo educacional na Bahia.

Habilidades Finalísticas e Antecessoras: O Cerne da Recomposição

No processo de recomposição das aprendizagens, a compreensão das Habilidades Finalísticas e Antecessoras é fundamental para que o professor possa planejar intervenções pedagógicas eficazes. Os Guias de Recomposição das Aprendizagens em Matemática, elaborados para o 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª e 3ª séries do Ensino Médio, abordam essa distinção como um pilar para a progressão curricular. Conforme os documentos, esses guias são "material de apoio à elaboração de percursos curriculares em competência leitora e letramento matemático" (FGV DGPE, [9º Ano - Guia de recomposição das aprendizagens em matemática], p. 3; FGV DGPE, [3ª Série - guia de recomposição das aprendizagens em matemática], p. 3; FGV DGPE, [1ª Série - guia de recomposição das aprendizagens em matemática], p. 3), e a identificação dessas habilidades é crucial para o sucesso desse percurso.

4239

As Habilidades Finalísticas representam o ponto de chegada do processo de aprendizagem, ou seja, são as competências mais amplas e complexas que se espera que o estudante desenvolva ao final de um ciclo de estudos ou de uma etapa educacional. Elas são as habilidades essenciais que "culminam na consolidação de habilidades avaliadas no SAEB e perpassam várias habilidades essenciais preconizadas nos referenciais curriculares do Estado da Bahia" (FGV DGPE, [9º Ano - Guia de recomposição das aprendizagens em matemática], p. 3; FGV DGPE, [3ª Série - guia de recomposição das aprendizagens em matemática], p. 3; FGV DGPE, [1ª Série - Guia de recomposição das aprendizagens em matemática], p. 3). Em outras palavras, são os objetivos de aprendizagem de maior complexidade que os alunos devem dominar para demonstrar proficiência em uma determinada área do conhecimento.

Por outro lado, as Habilidades Antecessoras são os conhecimentos e as competências prévias que servem como alicerce para o desenvolvimento das Habilidades Finalísticas. Elas representam os degraus necessários para que o estudante possa alcançar a habilidade mais complexa. Um exemplo claro é a necessidade de dominar as operações básicas de adição, subtração, multiplicação e divisão (habilidades antecessoras) para conseguir resolver problemas

mais complexos que envolvam essas operações (habilidade finalística). Os guias de recomposição reconhecem a importância de um diagnóstico preciso das lacunas nessas habilidades mais básicas para um plano de recomposição eficaz.

A interdependência entre Habilidades Finalísticas e Antecessoras é um dos pilares da recomposição das aprendizagens. Não é possível que um estudante desenvolva plenamente uma habilidade finalística sem ter consolidado as habilidades antecessoras a ela. A lacuna em uma habilidade antecessora cria um obstáculo para o avanço do aprendizado, o que exige do professor a capacidade de identificar essas fragilidades e planejar ações remediativas. O objetivo dos guias, ao apresentarem essa distinção, é justamente subsidiar o trabalho do professor nesse sentido.

Para o professor, a compreensão dessas duas categorias de habilidades implica em um planejamento didático mais estratégico. Primeiramente, é crucial identificar as Habilidades Finalísticas que precisam ser alcançadas pelos alunos. Em seguida, o professor deve mapear as Habilidades Antecessoras relacionadas a cada habilidade finalística. Esse mapeamento permite a criação de um percurso de aprendizagem que vai do mais simples ao mais complexo, garantindo que os pré-requisitos sejam dominados antes de se avançar para conteúdos mais elaborados.

4240

Destacamos que as Habilidades Finalísticas representam o "onde queremos chegar" no processo de aprendizagem, enquanto as Habilidades Antecessoras indicam o "o que precisamos dominar antes" para alcançar esse objetivo. A clareza sobre essa distinção, conforme explicitado nos Guias de Recomposição das Aprendizagens, capacita os educadores a traçarem rotas de ensino-aprendizagem mais eficientes, promovendo a superação das dificuldades e a garantia das aprendizagens essenciais para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Percursos Formativos

Os Percursos Formativos configuram-se como uma estratégia pedagógica essencial no enfrentamento das defasagens educacionais e na garantia das aprendizagens, conforme delineado nos *Guias de Recomposição das Aprendizagens em Matemática* para o 9º ano do Ensino Fundamental e para a 1ª e 3ª séries do Ensino Médio. Tais documentos definem os percursos como “formas de conduzir a progressão curricular de modo a recompor e garantir aprendizagens essenciais para o desenvolvimento pleno da compreensão leitora e letramento matemático” (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2025a, p. 3; 2025b, p. 3; 2025c, p. 3). Essa

concepção reconhece que a aprendizagem não ocorre de maneira linear e homogênea, exigindo, portanto, flexibilidade e personalização no processo de ensino.

A adoção dos Percursos Formativos como estratégia metodológica visa superar lacunas de aprendizagem, especialmente intensificadas no contexto pós-pandêmico. Ao propor trajetórias adaptadas às necessidades individuais dos estudantes, essa abordagem permite ao docente organizar os conteúdos de forma sequencial e cumulativa, partindo das habilidades antecessoras em direção às habilidades finalísticas. Dessa forma, o ensino deixa de seguir um ritmo único e passa a considerar o nível de conhecimento prévio de cada aluno, promovendo a consolidação de conteúdos essenciais ainda não assimilados.

A relevância dessa estratégia reside em sua capacidade de promover uma educação mais inclusiva e eficaz. Ao oferecer diferentes rotas de aprendizagem, os professores podem “ampliar essa proposta, elaborando novas questões e promovendo discussões que favoreçam a consolidação e o avanço da aprendizagem” (FGV, 2025a, p. 90). Tal abordagem contribui para um ambiente educacional mais dinâmico e responsivo, no qual cada estudante tem a oportunidade de avançar em seu próprio ritmo, com suporte adequado para alcançar os objetivos educacionais, inclusive aqueles avaliados em exames externos, como o SAEB.

Nesse contexto, as metodologias ativas desempenham papel central, ao fomentar o protagonismo discente e a construção colaborativa do conhecimento. Por exemplo, para recompor habilidades relacionadas à resolução de problemas com grandezas e medidas no 9º ano, pode-se aplicar a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), desafiando os estudantes a planejar um evento escolar e realizar cálculos diversos. Já no Ensino Médio, a gamificação pode ser utilizada para trabalhar conteúdos de álgebra, por meio de jogos que envolvam resolução de equações, simplificação de expressões e aplicação de funções, promovendo o engajamento e a aprendizagem significativa.

4241

Progressão cognitiva

A progressão cognitiva refere-se ao desenvolvimento gradual e sequencial das habilidades mentais de um indivíduo, partindo das mais simples até alcançar as mais complexas. No ensino de Matemática, esse conceito é fundamental para garantir que os estudantes construam conhecimentos de forma sólida e significativa. Os *Guias de Recomposição das Aprendizagens em Matemática*, elaborados pela Fundação Getúlio Vargas (FGV/DGPE) para o 9º ano do Ensino Fundamental e para a 1ª e 3ª séries do Ensino Médio, fundamentam-se

implicitamente nesse princípio ao proporem “formas de conduzir a progressão curricular de modo a recompor e garantir aprendizagens essenciais” (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2025a, p. 3; 2025b, p. 3; 2025c, p. 3). Compreender essa progressão permite ao professor planejar práticas pedagógicas que respeitem o ritmo e as etapas do desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

No cotidiano escolar, a progressão cognitiva manifesta-se inicialmente na transição do concreto para o abstrato. Crianças, ao iniciarem o aprendizado matemático, necessitam de experiências concretas — como o uso de objetos manipuláveis — para compreender conceitos básicos. Com o avanço, tornam-se capazes de representar essas ideias por meio de imagens e, posteriormente, operar com símbolos abstratos, como números e expressões algébricas, sem o apoio de recursos visuais.

Outro aspecto relevante é o aumento da complexidade dos problemas e das estratégias de resolução. Inicialmente, os estudantes enfrentam situações simples, mas, gradualmente, são desafiados com problemas que exigem múltiplas etapas, raciocínio lógico e integração de diferentes conceitos. Cabe ao professor mediar esse processo, apresentando desafios progressivos e incentivando a construção de estratégias variadas, desde as mais intuitivas até as mais formalizadas.

4242

A progressão cognitiva também se evidencia na capacidade de generalização e abstração. Um estudante que domina a adição de números inteiros deve ser capaz de aplicar esse conhecimento à adição de frações, decimais e, futuramente, à manipulação de expressões algébricas. Esse processo envolve a identificação de padrões, a formulação de regras e a aplicação desses princípios em diferentes contextos. É nesse ponto que se torna evidente a “consolidação de habilidades avaliadas no SAEB e que perpassam várias habilidades essenciais preconizadas nos referenciais curriculares do Estado da Bahia” (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2025a, p. 3; 2025b, p. 3; 2025c, p. 3).

Para que essa progressão ocorra de forma eficaz, é necessário que o professor diagnostique continuamente as lacunas de aprendizagem e ajuste suas estratégias pedagógicas. Isso inclui o reforço de habilidades antecessoras, a introdução gradual de novos conteúdos e a promoção de discussões que “favoreçam a consolidação e o avanço da aprendizagem” (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2025a, p. 90). O uso de recursos didáticos variados — como jogos, materiais manipuláveis e tecnologias digitais — também contribui para a

visualização e compreensão de conceitos abstratos, impulsionando o desenvolvimento cognitivo dos estudantes em Matemática.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS GUIAS: UMA ABORDAGEM ORIENTADA POR EVIDÊNCIAS

A construção dos Guias de Recomposição das Aprendizagens constituiu-se como um processo meticuloso, fundamentado em evidências e orientado por uma metodologia rigorosa. O objetivo central foi oferecer um suporte pedagógico robusto às redes de ensino, assegurando intencionalidade didática, coerência curricular e aderência à realidade educacional da rede estadual. Segundo os próprios guias, essa elaboração envolveu “análises quantitativas e qualitativas voltadas ao diagnóstico de habilidades e à recomposição das aprendizagens” (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2025a, p. 56), o que garantiu a consistência e a relevância dos materiais produzidos.

A primeira etapa do processo consistiu na aplicação de avaliações diagnósticas no início do ano letivo de 2025, voltadas aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e das séries do Ensino Médio. Essas avaliações “forneceram subsídios para a identificação de lacunas e potencialidades nas aprendizagens” (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2025a, p. 59), permitindo uma leitura precisa do cenário educacional. Em seguida, foi realizada uma análise aprofundada dos dados, incluindo o “cálculo de índices de acerto por habilidade e dificuldade de itens”, bem como a “análise de correlação entre habilidades com o objetivo de compreender quais habilidades antecessoras influenciam diretamente o desempenho nas habilidades finalísticas” (FGV, 2025a, p. 59). Essa etapa também contemplou a identificação de padrões de erro, revelando causas como lacunas conceituais, dificuldades procedimentais e interferências de interpretação.

Com base nessas análises, a terceira etapa concentrou-se no mapeamento das habilidades finalísticas e antecessoras. As competências com maior impacto no desenvolvimento da aprendizagem foram priorizadas, sendo organizadas por meio da “hierarquização de habilidades por nível de complexidade, do mais básico ao mais avançado”, além do “delineamento de pré-requisitos pedagógicos com base nas capacidades necessárias para a consolidação de cada competência finalística” (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2025a, p. 63). Essa estrutura permitiu a construção de uma sequência lógica e progressiva para o ensino.

A etapa final consistiu na elaboração dos percursos formativos, concebidos para “possibilitar intervenções pedagógicas progressivas” (FGV, 2025a, p. 63). A seleção das atividades considerou a “diversidade de estilos de aprendizagem e os contextos escolares”, assegurando a adaptabilidade dos guias às diferentes realidades educacionais da rede estadual (FGV, 2025a, p. 63).

Podemos sintetizar que o processo de construção dos guias foi pautado por uma abordagem sistemática e orientada por evidências, que partiu do diagnóstico inicial, passou pela análise detalhada dos dados e culminou na elaboração de percursos formativos adaptados. Essa metodologia garante que os materiais ofereçam suporte estratégico e eficaz para a recomposição das aprendizagens, contribuindo para a equidade e a qualidade do ensino.

ANÁLISE E CONCLUSÕES PARCIAIS

Os Guias de Recomposição das Aprendizagens em Matemática constituem um recurso estratégico para os professores da rede estadual da Bahia, oferecendo orientações claras e fundamentadas para enfrentar as defasagens de aprendizagem. Elaborados com base em evidências diagnósticas e estruturados por percursos formativos, estes materiais funcionam como um roteiro flexível que auxilia o docente na identificação das habilidades essenciais que precisam ser retomadas e desenvolvidas ao longo do ano letivo (FGV, 2025).

4244

Na prática, o professor pode utilizar os guias para aplicar avaliações diagnósticas, interpretar os resultados e planejar intervenções pedagógicas personalizadas. A partir da identificação das lacunas, é possível organizar sequências de atividades que respeitem o nível de aprendizagem de cada estudante, promovendo tanto o reforço de pré-requisitos quanto o avanço em conteúdos mais complexos. Além disso, os guias incentivam a criação de novas propostas didáticas, o uso de metodologias ativas e a contextualização dos conteúdos matemáticos, tornando o processo de ensino mais significativo e conectado à realidade dos alunos.

Acreditamos que os guias não apenas orientam o planejamento pedagógico, mas também fortalecem o papel do professor como mediador da aprendizagem, contribuindo para a consolidação das competências avaliadas em exames como o SAEB e para o avanço efetivo na trajetória escolar dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para implementação da recomposição das aprendizagens**. Brasília, DF: MEC, 2024.
- CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FERRAZ, A. P. C. M. BELHOT, R. V. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.
- FGV. **Guia de recomposição das aprendizagens em Matemática: 1ª série do Ensino Médio**. Projeto: Gestão da Aprendizagem – Bahia 2025. Bahia: FGV DGPE, 2025.
- FGV. **Guia de recomposição das aprendizagens em Matemática: 3ª série do Ensino Médio**. Projeto: Gestão da Aprendizagem – Bahia 2025. Bahia: FGV DGPE, 2025.
- FGV. **Guia de recomposição das aprendizagens em Matemática: 9º ano do Ensino Fundamental**. Projeto: Gestão da Aprendizagem – Bahia 2025. Bahia: FGV DGPE, 2025.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.