

## **O FEEDBACK FORMATIVO COMO FERRAMENTA ESTRATÉGICA NA RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS**

DERMEVAL SANTOS CERQUEIRA<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo promover reflexões sobre a Recomposição de Aprendizagens e a utilização do feedback no processo avaliativo, a fim de promover avanços significativos na aprendizagem individual dos estudantes, levando-os a superar suas dificuldades.

**Palavras-chave:** Recomposição de aprendizagem, feedback formativo, avaliação.

---

<sup>1</sup>Doutor em Educação Matemática - PUC-SP, Mestre em Educação Matemática - PUC-SP, Pós-graduado em Gestão Empresarial - MBA /FMU, Licenciado em Matemática- PUC-SP e Licenciado em Ciência pela Universidade de Guarulhos. Professor na Fatec Guarulhos, Mauá e ZL. Co-autor do Livro didático de Ensino Médio "O universo da Matemática" Ed. Escala Educacional. Co-autor do livro Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo. São Paulo: Humanitas, 2014.Organizador e co-autor: ALENCAR, Edvonete Souza de, CERQUEIRA, Dermeval Santos. Educação Matemática: Reflexões para aprendizagem, São Paulo. Dialógica Ed., 2016.Autor do livro: Educação Matemática: avaliar para satisfazer, São Paulo: Dialógica Ed., 2016.Diversas participações em bancas de Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu. Diversos artigos publicados em revistas especializadas na área de Educação. E-mail: der\_meval@hotmail.com

**FORMATIVE FEEDBACK AS A STRATEGIC TOOL IN THE RECONSTRUCTION  
OF LEARNING**

**ABSTRACT**

*This article aims to promote reflections on Learning Recomposition and the use of feedback in the assessment process, in order to foster significant advances in students' individual learning, leading them to overcome their difficulties.*

**Keywords:** *Learning recomposition, formative feedback, assessment.*

## 1. O papel da Recomposição e da Recuperação na aprendizagem.

No processo educacional existem grandes desafios a serem enfrentados por parte dos educadores, mas com certeza o principal desses é garantir a aprendizagem de seus estudantes. Contudo, atualmente temos que analisar criticamente o cenário educacional de vários pontos de vista: temos estudantes com grandes dificuldades de aprendizagem, os professores precisam se apropriar de novas estratégias de ensino focando em metodologias ativas, refletindo sobre recomposição de aprendizagens, recuperação, desenvolvimento de habilidades essenciais e computacionais, avaliação da aprendizagem e de como fazê-las, etc.

O panorama descrito anteriormente realmente é desafiador para todos os envolvidos no processo, escola, professores e estudantes. Nosso entendimento é de que a Recuperação de aprendizagens costumeiramente são vistas como aulas de reforço ou paralelas as da aula regular, são aulas extras para os alunos recuperarem suas notas escolares, quando não tiveram um bom aproveitamento escolar em determinada disciplina. Os estudantes realizam a recuperação para poderem atingir a média ou acima da média para serem aprovados de ano.

Em muitos casos o professor tem que atuar com o conteúdo conceitual planejado para a aula e, ainda, trabalhar a recuperação de grupos de estudantes nessa mesma aula. O importante é a compreensão de que a recuperação foca em conteúdos específicos que não foram compreendidos pelo estudante, mas que ele teve a oportunidade de vivenciar esses conteúdos conceituais.

Quando mencionamos Recomposição de Aprendizagens devemos ter a clareza de que não estamos falando sobre recuperação, pois o foco é levar o estudante a compreender conteúdos conceituais nos quais não teve contato.

Loiola, et al (2022) afirma que a expressão “recomposição das aprendizagens” tomou conta do ambiente escolar, faz referência às estratégias necessárias diante de uma realidade que trouxe prejuízos na aprendizagem de milhões de crianças e adolescentes, porém, a mesma ainda, vez por outra, aparece associada ao sinônimo de recuperação. De fato, desde 2022 trabalho com formação de professores da Educação Básica em diversos municípios pelo Brasil focando a Recomposição de

Aprendizagens e percebemos essa confusão no meio escolar. Quando compreendida o que é Recomposição de Aprendizagens surge o questionamento de como desenvolver essa ação em sala de aula.

Defendemos que a recomposição de aprendizagens é uma estratégia mais ampla para enfrentar desigualdades educacionais e garantir competências e habilidades previstas na BNCC<sup>2</sup>.

A recomposição das aprendizagens toma força principalmente no período pós pandemia da COVID 19 e podemos afirmar que é algo inovador e fomenta:

[...] propostas dinâmicas de aprendizagem, em que se possam exercer e desenvolver concepções sócio-históricas da educação – nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético - em toda a sua plenitude e, assim, garantir a formação de pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade (KENSKI, 2012, p. 67).

A recomposição da aprendizagem é um processo que envolve ações planejadas para recuperar conhecimentos e habilidades essenciais (MEC, 2024). Quando se fala em Recomposição de aprendizagens o foco é garantir a construção de conhecimentos que ajudem a desenvolver competências e habilidades de acordo com o ano escolar em que os alunos estão matriculados. Neste sentido, a BNCC e seus currículos são ótimas ferramentas para direcionar essa Recomposição.

Mas, na prática, o que é a Recomposição de Aprendizagens (RA) na Educação Básica? Na busca de responder a esse questionamento, venho refletindo sobre o tema, apropriando-me de leituras e dialogando com professores da educação básica. Desde 2022, atuo como formador de professores do Ensino Fundamental de redes municipais em diversos estados do Brasil. Essa experiência indica que a RA é um tema complexo, que gera dúvidas sobre como operacionalizar tal processo. Nas discussões propostas nas formações, a Recomposição de Aprendizagens é o cerne das reflexões; nesse sentido, sugere-se o trabalho com os verbos cognitivos da Taxonomia de Bloom e a implementação de um método aplicado em sala de aula.

---

<sup>2</sup> Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.”

Brito, et al (2025) argumentam que no contexto da RA, a prática educativa deve ser entendida como um espaço de diálogo entre professor e aluno, onde as experiências prévias se unem ao desenvolvimento de novas competências. A atividade docente é uma ação intencional, crítica e ética, que deve ser constantemente analisada e adaptada às reais necessidades dos estudantes (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2014; SAVIANI, 2007). O professor, como agente de transformação social, deve trabalhar pela superação das desigualdades e pela democratização do conhecimento, tornando a recomposição da aprendizagem um ato humano, amoroso e politicamente comprometido.

A partir de março de 2025, com a publicação do Decreto n.º 12.391/2025 — que institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens e conta com a assinatura do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do Ministro da Educação Camilo Santana —, oficializa-se a necessidade de implementar a Recomposição das Aprendizagens (RA) em sala de aula. O documento sinaliza o compromisso coletivo na proposição de estratégias para enfrentar as defasagens na aprendizagem de cada estudante.

Nas disposições gerais desse decreto ressaltamos que o Pacto consiste em uma cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a finalidade de:

- I - assegurar padrões adequados de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes da educação básica; e
- II - mitigar os impactos na oferta de serviços educacionais causados por eventos que gerem situação de emergência ou estado de calamidade pública reconhecidos pela União.

Nesse artigo nos situaremos no Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º anos). Antes da pandemia em 2020/2021 diversas entidades ligadas à Educação já sinalizavam para os problemas de defasagens de aprendizagens dos estudantes na educação básica. Esses problemas agravaram-se no pós-pandemia por diversos motivos. Hoje, é comum que professores do 6º ano identifiquem alunos com defasagens equivalentes ao nível do 4º ou 5º ano. O mesmo ocorre em anos

posteriores, como no caso de estudantes matriculados no 8º ano que se apresentam com conhecimentos relativos ao 5º ou 6º ano.

Há a corresponsabilidade de toda a comunidade escolar nesta ação, entretanto é notório por nossa parte que existem muitas dúvidas quanto ao tempo que devem dedicar aos estudantes, como trabalhar as necessidades de equiparação dos conhecimentos conceituais, como identificar a raiz da dificuldade apresentada por cada estudante etc.

Na educação básica brasileira, essas defasagens de aprendizagem dos estudantes, são evidenciadas por avaliações externas como o SAEB<sup>3</sup> e o PISA<sup>4</sup>. Com a pandemia, esses problemas acirraram-se. Vale ressaltar que, desde antes desse período, diversos institutos, tais como Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Instituto Península, Instituto Natura, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Reuna, entre outros, já refletiam sobre o desempenho discente e sugeriam estratégias pedagógicas focadas no desenvolvimento de habilidades essenciais.

Compreendendo a diferença entre recuperação e recomposição de aprendizagens, e sabendo que ambas são amparadas por lei e devem ser implementadas em sala de aula, surge a dúvida que tenho desvelado em formações por diversos municípios do Brasil: “Como os professores podem atuar para que estudantes com defasagens superem seus desafios e alcancem o nível de conhecimento daqueles que não apresentaram tais dificuldades conceituais?”

Entendo que, nesse processo, o papel da avaliação é primordial para verificar os avanços dos estudantes. Contudo, defendo a centralidade da avaliação individual; embora respeite as atividades em grupo, temo que estas possam excluir estudantes que apresentam particularidades ou dificuldades específicas de compreensão.

---

<sup>3</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

<sup>4</sup> Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês: *Programme for International Student Assessment* - PISA). É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais.

Durante as formações com professores percebemos que nesse processo de avaliação ainda há muitas dúvidas de como fazer. Uma proposta que apresentei foi a de avaliar o estudante individualmente por meio de Feedback formativo.

Grego (2007) vislumbra que ao posicionar a avaliação formativa a serviço das relações pedagógicas, implicando professores e alunos, individual e coletivamente, e toda a escola como atores responsáveis pelo sucesso escolar, já se pode perceber, como adverte Perrenoud (1993, p. 174), que:

[...] prosseguir no sentido de uma avaliação formativa significa mudar a escola, se não completamente, pelo menos o suficiente para que não nos envolvamos ingenuamente na transformação das práticas de avaliação sem nos preocuparmos com o que a torna possível ou o que a limita.

Nas formações que temos participado é comum dialogar sobre os tipos de avaliações no processo de aprendizagem tais como, avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Não temos a intenção de caracterizar cada uma delas nesse texto, apenas ressaltamos que todas tem sua especificidade e funcionalidade.

Para esse artigo o nosso olhar é para a avaliação formativa que é um processo contínuo e interativo, realizado durante o processo de ensino-aprendizagem, objetiva acompanhar e reorientar as ações didáticas. Proposta por Scriven em 1967, busca julgar o valor e usar os dados construtivamente para aperfeiçoamento. Ainda, Bloom (1983. p.67) aponta que o objetivo da avaliação formativa é “determinar o grau em que o aprendiz dominou uma determinada tarefa de aprendizagem e detectar a parcela da tarefa que não foi dominada”.

A intencionalidade do nosso trabalho é validada pela afirmação de que: “A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é, sem dúvida, um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça, de fora, uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa!” (HADJI, 2001, p. 21)."

Concordamos com muitos autores que ratificam que avaliação não deve apenas medir, mas ajustar o ensino em tempo real. É uma ação constante durante o

processo seja ele mensal, bimestral, etc. Ainda, se faz presente a dúvida: como realizar essa avaliação e, como ajudar os estudantes a superarem suas dificuldades?

Experiências que realizei em escolas — sendo uma particular e outra pública — levaram-me a propor uma sugestão nas formações com coordenadores e professores do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais). As devolutivas são animadoras e demonstram que o feedback formativo é uma ferramenta eficaz para auxiliar os estudantes em suas defasagens.

Muitos autores versam sobre os tipos de avaliação de aprendizagem e sobre a realização de feedback formativo. Nesse artigo o objetivo é promover reflexões de como avaliamos estudantes de maneira individual e, dessa forma, a seguir, demonstraremos como trabalhávamos num colégio particular e público, nível ensino médio.

## **2. Relato de experiência com o método I. P. C. e a Taxonomia de Bloom em sala de aula.**

Durante anos, senti-me intrigado sobre o porquê de alguns estudantes com dificuldades de aprendizagem em Matemática não avançarem. Eu sempre oferecia devolutivas sobre o que observava nas avaliações, corrigia os exercícios no quadro e questionava se todos compreendiam o conteúdo. Com o tempo e o amadurecimento das minhas reflexões, passei a entender que cada ser humano possui formas próprias de perceber o mundo e, por isso, merece uma atenção personalizada por parte do professor.

Nesse sentido, desenvolvi um método para auxiliar as análises referentes às avaliações aplicadas aos estudantes. Tal metodologia compreende três pilares: Interpretação, Procedimentos e Cálculo (IPC).

Em cada questão das avaliações, inseria a sigla IPC (I – Leitura e Interpretação; P – Procedimentos Adotados; C – Cálculos). A utilização da sigla tinha como premissa auxiliar tanto o discente quanto o docente a desvelar quais necessidades pedagógicas cada estudante apresentava para compreender os temas matemáticos que estavam sendo avaliados.



resolvidas corretamente já estavam assinaladas como 'CERTO', enquanto aquelas que não haviam sido realizadas ou continham erros ficavam aguardando a nossa discussão individual. Essa dinâmica era desenvolvida em sala de aula no âmbito particular e pública (rede estadual de São Paulo).

O estudante explicava por que não havia realizado a questão ou qual fora o seu erro na resolução, que poderia ser de diversos tipos, tais como: não entender o que se pedia (I); entender a situação e o pedido, mas adotar procedimentos errados, como uma fórmula equivocada (P); ou compreender o enunciado e adotar os procedimentos corretos, mas cometer erros de cálculo, como em regras de sinais, operações com frações, etc. (C).

Além do uso das avaliações que eu elaborava, fazia uso também de itens<sup>5</sup> extraídos de avaliações oficiais externas – ENEM e Vestibulares das Universidades que os meus alunos iriam prestar concurso futuramente. A estrutura de um item é constituída por três partes: o enunciado, que pode, ou não, vir acompanhado por um suporte; o comando para resposta; e as alternativas de resposta. Essas alternativas são compostas pelo Gabarito – resposta correta e pelos Distratores – indicam possíveis erros cometidos pelo estudante.

Ao analisar cada item era interessante nossa conversa individual com o estudante que demonstrava ou não conhecimento sobre o tema. Caso o estudante indicasse que chutou uma das alternativas era questionado sobre o porquê do chute. Não estudou, não compreendeu o tema, porque não pediu ajuda ao professor ou a seus colegas de sala. Esse era um dos casos importantes de atenção por parte do professor. Motivar esse estudante a participar, questionar, querer aprender.

Aqueles que não chutaram e tentaram de fato elucidar a resposta correta indicavam qual foi a dificuldade que enfrentaram. Dessa forma, mapeávamos a sala por necessidades de aprendizagens específicas.

---

<sup>5</sup> Os itens são elaborados segundo uma Matriz de Referência, composta por descritores de desempenho em determinada área de conhecimento. O descritor traduz as habilidades ou competências esperadas, associando conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos estudantes. (SIMAVE PROEB, 2007)

A partir desse mapeamento, foram planejadas atividades e ações pedagógicas para o trabalho em sala de aula, com a organização de grupos por níveis de proficiência, visando à superação das dificuldades identificadas. Assim, a regência de classe deixou de ser uniforme, priorizando-se grupos de estudantes conforme suas necessidades específicas de aprendizagem.

Uma estratégia que ajudou muito em minhas análises de reflexões foi o uso da Taxonomia de Bloom.

Ferraz e Belhot (2010), ao citarem Bloom (1944, 1972), afirmam que a capacidade humana de aprendizagem varia entre os indivíduos. Durante muito tempo, acreditou-se que o desempenho superior de alguns alunos se devia a variáveis externas ao ambiente educacional, mas que, sob as mesmas condições de ensino, todos aprenderiam com igual competência e profundidade

Entretanto, de acordo com Ferraz e Belhot (2010), Bloom e sua equipe, ao direcionar seus estudos, fizeram uma descoberta que viria a ser de grande notoriedade no meio educacional: nas mesmas condições de ensino (desconsiderando as variáveis externas ao ambiente educacional) todos os alunos aprendiam, mas se diferenciavam em relação ao nível de profundidade e abstração do conhecimento adquirido (BLOOM; HASTINGS; MADDAUS, 1971).

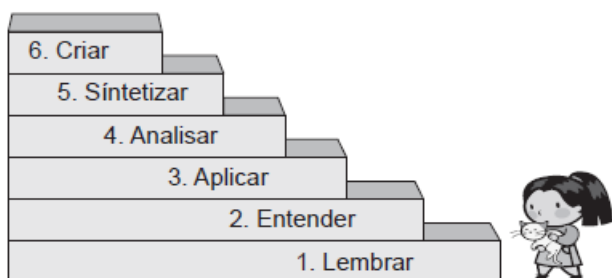
A Taxonomia de Bloom classifica os objetivos de aprendizagem em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. Este artigo foca no domínio cognitivo, embora, no ambiente escolar, seja indissociável observar como os aspectos afetivos e psicomotores podem interferir na aprendizagem dos estudantes.

A Taxonomia de Bloom foi desenvolvida por uma comissão liderada pelo psicólogo educacional Benjamin Bloom, foi publicada na obra *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. O foco inicial foi o domínio cognitivo, estruturado em seis níveis hierárquicos representados por substantivos: Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação e foi proposta em 1956.

Liderada por Lorin Anderson (antigo aluno de Bloom) e David Krathwohl (um dos autores originais), foi realizada uma revisão e publicada em 2001 sob o título *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. Esta versão atualizou a terminologia

para verbos (ex: "Lembrar" em vez de "Conhecimento") e inverteu a ordem dos dois últimos níveis, colocando a Criação no topo da hierarquia.

Figura 2. Categorização atual da Taxonomia de Bloom proposta por Anderson, Krathwohl e Airasian, no ano de 2001.

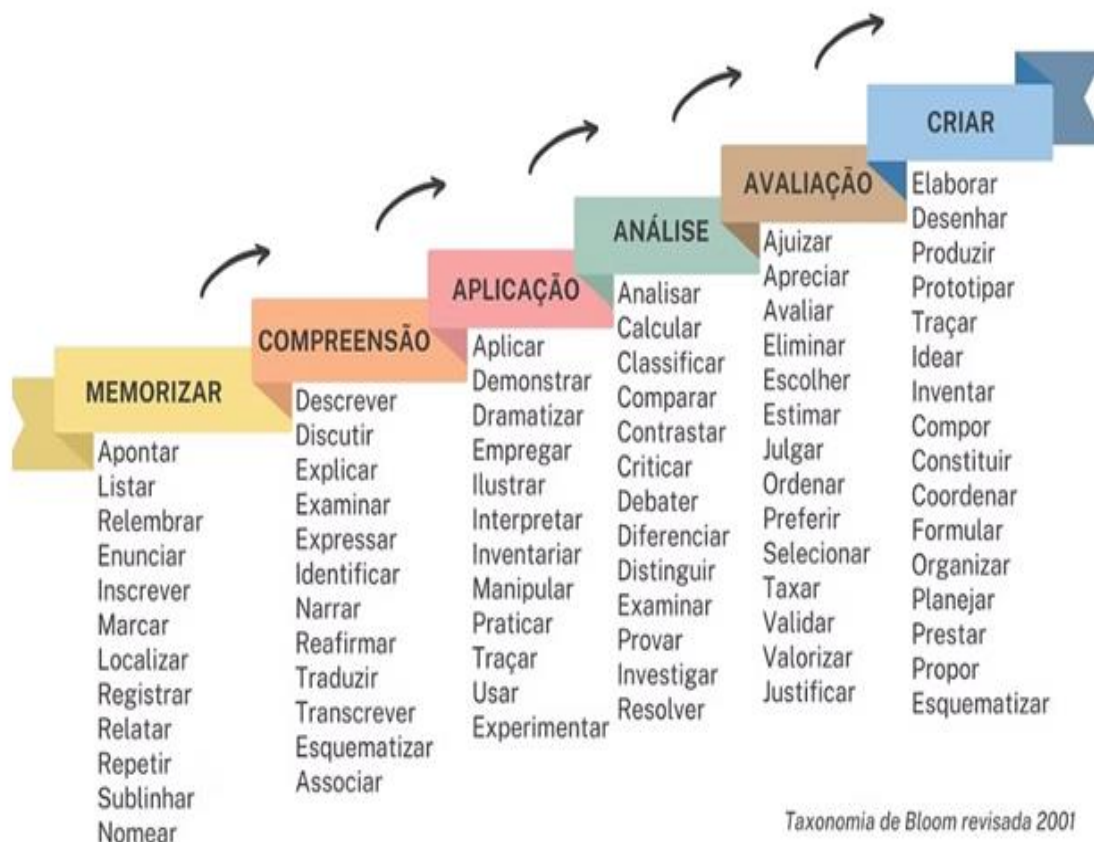


Fonte: Ferraz, A. P., & Belhot, R. V. (2010)

Com essa categorização da Taxonomia de Bloom eu buscava compreender que em nível cognitivo o estudante se encontrava naquele momento. Após análises e reflexões planejava atividades que permitia ao estudante que estava, por exemplo, no nível LEMBRAR avançar para o nível ENTENDER, e assim por diante.

Para auxiliar as ações pedagógicas do docente, cada nível cognitivo apresenta verbos que integram as habilidades da BNCC e os descritores de avaliação externa do Saeb. Tais verbos podem manifestar-se em diferentes níveis, o que exige que o professor observe a complexidade da atividade proposta.

Figura 3. Verbos cognitivos da Taxonomia de Bloom.



Fonte: Start Educação<sup>6</sup>

Não é uma ação fácil ou simples levar os estudantes a avançarem em suas aprendizagens superando suas dificuldades cognitivas. Mas, era notório que os estudantes se sentiam valorizados e ficavam motivados porque eu estimulava cada estudante a querer aprender e mostrava que eu estava junto com ele.

Almeida (2003) vislumbra que “[...] quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E, por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos. Por isso, a relação empática está intimamente ligada à construção da identidade, pois 'a identidade é percebida quando o próprio eu é apresentado a outro' (SCHEIBE, 1984, p. 10 apud ALMEIDA, 2003)”.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.starteducacao.com/post/verbos-taxonomia-de-bloom-revisada>, acesso em 13/03/2026 as 12h27 min.

A experiência de promover esse feedback de maneira individual foi essencial para que os estudantes realizassem uma autoavaliação. A partir do que eles indicavam como problemas, eu promovia oportunidades para que superassem suas dificuldades. Durante o diálogo sobre os pontos que mereciam atenção, os próprios estudantes assinalavam o que precisava ser superado, categorizando o erro como Interpretação (I), Procedimento (P) ou Cálculo (C)

Além disso, após a nossa conversa individual, eu solicitava aos estudantes que não haviam tido um bom desempenho que se preparassem para uma nova avaliação. Geralmente, esse processo de discussão individual consumia cerca de duas aulas, período em que os demais alunos realizavam atividades complementares. O fascinante era notar que aqueles com dificuldades em determinados conceitos se sentiam acolhidos e respeitados, pois percebiam que suas vozes e dúvidas eram, de fato, ouvidas.

Muitos deles demonstravam superar as dificuldades específicas anteriormente identificadas ao realizarem novas avaliações sobre o mesmo conteúdo. Tais ações e reflexões revelam o papel do professor em garantir que os estudantes se apropriem de conceitos e desenvolvam habilidades essenciais para sua formação acadêmica e cidadã.

Sempre fornecia um *feedback* geral aos estudantes após as avaliações, apontando os erros identificados, o que caracterizava uma dinâmica constante. Tal processo tornou-se desgastante, pois compreendia-se que os resultados eram insuficientes, o que motivou a exploração da individualidade de cada aluno. Nesse sentido, desenvolveu-se o método IPC, com o objetivo de identificar as necessidades específicas de cada estudante e, assim, auxiliá-los no progresso da aprendizagem. Essa prática de análise é mantida em sala de aula até o presente; atualmente, no ensino superior, utiliza-se essa reflexão para compreender as particularidades dos discentes.

### 3. O IPC na formação de professores da educação básica

Em nossas formações no contexto pós-pandemia, percebi a necessidade de oferecer aos professores ferramentas adicionais que permitissem o desenvolvimento de uma avaliação mais humanizada.

Apresentei essa proposta em dois municípios de São Paulo, sendo um deles o de Águas de Lindóia. A proposta foi bem aceita por todos os envolvidos – professores e coordenadores pedagógicos.

As devolutivas foram alentadoras, pois segundo o Assistente Técnico-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Águas de Lindóia – SP, Marcelo Bomfim, essa foi uma ação que foi bem aceita e discutiram com os professores na perspectiva de inserir no planejamento de curso.

O Assistente Técnico-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Águas de Lindóia – SP, Marcelo Bomfim, relatou que após ter contato com o IPC em uma de nossas formações com os professores da rede municipal de Águas de Lindóia promoveu alguns debates com coordenadores e supervisores e, com vistas a avaliação SAEB que estava próxima, concluíram que deveriam realizar uma ação denominada “AÇÃO PEDAGÓGICA EMERGENCIAL DE PREPARAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO SAEB 2025”.

Dessa forma, o planejamento foi elaborado considerando-se inicialmente três etapas de organização, a saber:

- I. Debates e ajustes da proposta com os Coordenadores;
- II. Seleção, na plataforma, das 10 questões mais sensíveis de cada ano/escola; Preparo do material para os professores; Entrega do material para os Coordenadores;
- III. Orientação sobre a Ação com os Coordenadores e destes com os professores envolvidos.

Na sequência, para a execução objetivaram quatro etapas, conforme tabela a seguir:

Tabela 1. Execução das ações pedagógicas

ETAPAS	IPC*	TAXONOMIA DE BLOOM
1. Leitura comentada da questão (com toda a sala)	Interpretação	2 Decodificar, discutir, interpretar, traduzir
2. Agrupamento para debate e nova resolução da questão	Procedimento	3 e 4 Desenvolver, descobrir, operacionalizar, resolver, deduzir, calcular
3. Explicação (pelos grupos) da resolução encontrada	Cálculo	5 Avaliar, concluir, criticar, explicar, relatar, validar
4. Resolução comentada da Questão	Análise /Avaliação TRI	5 Avaliar, concluir, criticar, explicar, relatar, validar

Fonte: Assistente Técnico-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Águas de Lindóia – SP, Marcelo Bomfim

Marcelo, afirmou que após esta ação, o sentimento, tanto alunos como professores estavam mais conscientes e preparados para a participação das avaliações externas e aguardam ansiosamente pelos resultados.

A secretaria municipal de educação de Águas de Lindóia – SP inseriu a metodologia IPC como elemento central de um programa de desenvolvimento de habilidades para resolução de problemas voltado e adaptado para todo o ensino fundamental, do 1º. Ao 9º. ano.

Essa ação seria para compreender cada estudante e identificar suas dificuldades articulares de aprendizagem e, a partir desse diagnóstico planejar metodologias ativas que auxiliasse os estudantes.

Marcelo, está sendo um disseminador dessa metodologia, pois afirmou que, em uma reunião com coordenadores externos à rede municipal de Águas de Lindóia, foi realizado um levantamento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes de forma geral. Inicialmente, os trabalhos focaram em ações de planejamento para o grupo, ou seja, por turma (sala de aula). Nesse momento, Marcelo interveio,

questionando se trabalhar de maneira uniforme seria, de fato, a melhor solução e se essa abordagem atenderia, verdadeiramente, às necessidades de todos.

Marcelo, após um momento de reflexão coletiva, explicou a importância de realizar um *feedback* formativo utilizando o método IPC. Ele afirmou que a proposta foi aprovada por todos, pois permitiria aos docentes uma visão global da turma sem perder de vista as particularidades de cada estudante. Essa abordagem fomenta ações didáticas precisas, garantindo que todos tenham sucesso na aprendizagem escolar.

Essa experiência revela-se enriquecedora e oferece materialidade para que o docente avalie de forma humanizada, respeitando a individualidade dos estudantes. Tal abordagem viabiliza uma avaliação mais equânime, proporcionando aos discentes com dificuldades cognitivas de aprendizagem a oportunidade de vivenciar situações que fomentem o aprender, permitindo-lhes rever conteúdo ou ter o primeiro contato com o tema.

O uso da Taxonomia de Bloom, aliado ao método IPC, propicia análises críticas e reflexões sobre o desempenho individual de cada estudante, o que permite ao professor traçar metas e ações didáticas precisas. Nesse cenário, a utilização de estratégias metodológicas atreladas aos verbos cognitivos da referida taxonomia e ao IPC constitui uma ação didática que viabiliza a recomposição de aprendizagem dos estudantes que dela necessitam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABE, Stephanie Kim. **Recomposição das aprendizagens no Brasil e no mundo**. São Paulo: Cepec. 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/recomposicao-aprendizagens-brasil-mundo>. Acesso em: 08 nov. 2022.

ALMEIDA, L. R. et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 4ª ed. São Paulo – SP. Ed. Loyola, 2003.

BLOOM, Benjamin S. **Manual de avaliação formativa e sumativa do aprendizado escolar**. Rio de Janeiro: Delta, 1983.

SIMAVE PROEB - **Boletim pedagógico de avaliação da educação**: 2007 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED. (jan./dez. 2007) - Juiz de Fora, 2007- Anual

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 09 nov. 2022.

BRITO, A. R. S., SOUZA, A.P R, ZUCHET, J. H. V. **Recomposição da aprendizagem: desafios e estratégias nas políticas educacionais do Brasil e de Mato Grosso**. REVISTA ARACÊ, São José dos Pinhais, v.7, n.7, p.41339-41352, 2025

FERRAZ, A. P., & BELHOT, R.V. (2010). **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gestão e Produção, 421 – 431.

GREGO, S. M. S. **Avaliação da aprendizagem e as relações pedagógicas**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007.

HADJI, Charles. **A Avaliação Desmistificada**. Tradução de Magda Soares Gomes Neto. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KENSKI, V. M.. O que são tecnologias e por que elas são essenciais. *In*: KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SCRIVEN, Michael. **The methodology of evaluation**. *In*: STAKE, R. E. (Ed.). **Curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39-83. (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n. 1).