

A TAXONOMIA DE BLOOM APLICADA NAS AVALIAÇÕES DISCENTES COMO MÉTODO CONSTRUTIVISTA DO CONHECIMENTO JURÍDICO

THE BLOOM TAXONOMY APPLIED IN STUDENTS REVIEWS AS CONSTRUCTIVIST METHOD OF LEGAL KNOWLEDGE

Sidney Guerra Reginaldo¹

Roberta Teles Bezerra²

RESUMO

A Taxonomia desenvolvida por Bloom e sua aplicação nas avaliações discentes nos cursos de Direito, é o foco deste artigo. A pesquisa teve como objetivo geral analisar a sistematização adotada por Bloom nos diversos níveis de capacitação que o professor poderá propor ao aluno na resolução dos problemas, por meio das avaliações aplicadas em sala de aula, como plano de ação cognoscente. Apresenta-se em primeiro plano, uma análise da definição para ao exame da perspectiva que traz a investigação, depois para um contexto global da Taxonomia, discutindo uma concepção proposicional da atividade cognitiva, ou do processo de aquisição do conhecimento, que se acha subjacente à atividade avaliativa como método construtivista. Neste sentido, pode-se encarar a inter-relação dos níveis de capacitação do aluno, desenvolvido pela Taxonomia do Bloom, como uma representação do exercício do pensar, pois o método da pergunta e resposta, pelo qual, afirmando e negando, as opiniões são encadeadas, não apura o conhecimento ministrado já adquirido em sala de aula para o conhecimento que se pretende alcançar. O método utilizado na pesquisa possui base bibliográfica. Nesta perspectiva, conclui-se que a epistemologia da Taxonomia de Bloom, associada a níveis de combinação de dificuldades, poderá erradicar uma constrição identitativa de respostas corretas e incorretas, reinstaurando uma cadeia de possibilidades de resoluções de problemas a ser aplicado ao aluno em uma avaliação de um determinado conteúdo sob diversas capacitações.

Palavras-chave: Taxonomia de Bloom; Avaliação discente; Conhecimento.

ABSTRACT

The taxonomy developed by Bloom and its application in the students reviews in the law school, is the focus of this article. The research aimed to analyze the systematic adopted by

¹ Doutorando em Direito Constitucional pelo Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional da Universidade de Fortaleza - UNIFOR, Advogado, Filósofo e Teólogo. Diretor do Centro de Ciências Jurídicas da UNIFOR. Professor do Curso de Direito da UNIFOR.

² Mestre em Direito Constitucional pela Universidade Federal do Ceará- UFC. Professora e Coordenadora do Curso de Direito da UNIFOR.

Bloom at various levels of training that the teacher may propose to the student in solving problems by means of tests applied in the classroom, as a plan of action knowing. Presents itself in the foreground, an analysis of the definition for the examination of perspective that brings the research, then to a global context of taxonomy, discussing a propositional conception of cognitive activity, or the process of acquiring knowledge, which lies behind the evaluation activity as constructivist method. In this sense, we can face the interrelationship of the levels of students training, developed by Bloom's Taxonomy, as a representation of the exercise of thinking, because the method of question and answer, whereby, affirming and denying, the opinions are chained, did not clear the already acquired knowledge taught in the classroom for knowledge to be achieved. The method used in this study is based on a bibliographic research. In this perspective, it is concluded that the epistemology of Bloom's Taxonomy, associated with levels of combination of difficulties, can eradicate a identifying constriction of correct and incorrect answers, reinserting a chain of possible resolutions of problems to be applied to the student on an assessment a certain content in various capacities..

Key words: *Bloom's taxonomy; Students Reviews; Knowledge.*

INTRODUÇÃO

A metodologia adotada nos processos de ensino e aprendizagem nos cursos de Direito no Brasil tem sido a protagonista em grande parte dos debates sobre Ensino Jurídico. Desafio de aliar, de forma efetiva, a teoria e a prática, em um curso de se notabilizou exatamente por causa dos seus grandes oradores, e por, historicamente utilizar o método de seminários, de aulas expositivas.

Associado ao desafio de incorporar novas metodologias de ensino jurídico, apresenta-se igualmente desafiador identificar os métodos capazes de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos. Mas, como avaliar se o aluno conseguiu desenvolver as habilidades propostas?

Neste estudo, analisam-se as avaliações que ocorrem no transcorrer e ao final de cada módulo temático, não sendo objeto as avaliações internas, externas, nem tampouco as avaliações progressivas, embora nestas, também se possa adotar a Taxonomia de Bloom.

Nos cursos de Direito, onde a maioria dos professores tem formação essencialmente jurídica, não deve esperar que tenham técnicas em avaliação, donde se pode inferir que as avaliações são em regra do tipo diagnósticas e tendem a repedir os mesmos modelos de avaliação pelos quais foram avaliados na condição de alunos. São métodos muitas vezes ultrapassados, aferem quanto o aluno aprendeu sobre a temática ministrada, o quanto ele

consegue repetir do que foi ensinado, limitando-se a um teste de memória e longe de identificar se daquela aula foi desenvolvida alguma reflexão. Neste modelo, os resultados das avaliações tendem a ser supervalorizados, e termina sendo uma punição para alguns discentes, podendo ainda ser um desestímulo, contrário ao processo de aprendizagem.

Os professores das instituições de ensino superior brasileiras, não somente das escolas jurídicas, quando trata de avaliação, limita o assunto às determinações da instituição. O modelo remete à concepção bancária da educação citada por Eduardo Bitar (2006, p.75). Poucas são as IES que criam procedimentos e analisam de modo mais acurado as avaliações dirigidas aos discentes. Geralmente entregam esse papel, que por elas deve ser realizado, ao docente que, de modo geral, sequer recebeu capacitação para elaboração de avaliações eficazes.

De fato, na prática, nem as instituições de ensino e nem tampouco os docentes sabem qual o grau de dificuldade no conteúdo avaliativo da prova que está sendo aplicada aos seus alunos. Não sabem as habilidades da questão que está sendo posta à análise do aluno e, em alguns casos, chegam às vias de discussões sobre determinada resposta por falta de clareza no enunciado da questão e o que dela se deseja atingir, algumas vezes, entre as opções dadas, sequer consta a habilitação da resposta. Nesses casos, quase sempre quem sai vencedor é o professor, sem que se dê nenhuma chance ao aluno.

O ensino jurídico se constitui em uma área do saber em que se poderá avaliar os alunos de diversas formas, sendo mais corriqueiras as propostas por meio de questões objetivas, repetindo o modelo de concursos públicos e exames de Ordem, ou questões subjetivas. Mas, mesmo nestes modelos usuais, os problemas não deverão ser lançados de forma aleatória, sem que haja uma regra de aplicação. Sugere-se definir quais são as regras que irão compor a correção dos problemas apresentados aos alunos para resolução: o grau de dificuldade das questões e as suas habilitações. Ou seja, que habilidades o professor deseja verificar no processo de aprendizagem do aluno.

Propõe-se que aluno seja submetido à uma avaliação, conhecendo previamente o nível de dificuldade dos problemas que lhe serão postos à resolução. Ou seja, uma avaliação coerente com o processo de ensino e aprendizagem proposto no Projeto Pedagógico do Curso e que adote regras claras, equilibrando a relação aluno-professor. A sugestão de adoção deste

método não abandona a importância de outros métodos de avaliação modular existentes, mas destaca a importância de mais um recurso para uma avaliação íntegra.

1 A TAXONOMIA DE BLOOM APLICADA ÀS AVALIAÇÕES DISCENTES

Eduardo Bitar (2006) critica as faculdades de direito brasileiras, aduzindo que as mesmas não formam juristas e sim, operários do sistema. Sua análise remete também ao modo de avaliação utilizado: “trata-se de um modelo de ensino que desestimula”.

O cotidiano das disciplinas ensinadas nas Faculdades, no lugar de produzir capacidade de autonomia, produz, em seu conjunto, o esvaziamento de ideais de vida (gerando em seu lugar o conformismo), a formatação de mentalidades para a aceitação (a inaceitação é sempre mal recebida), o encapsulamento de vontade de libertação (gerando apatia), a castração da luta pela sempre exigência da pureza do conceito (criando a consciência da abstração e da nulidade da ação). [...]. A opressão (poder) é a marca deste sistema, e não a liberdade (autonomia). (BITAR, 2006, p.44)³

Um processo eficaz de avaliação propõe que os alunos se apercebam das suas dificuldades e busque ultrapassá-las. Neste sentido, diz-se que a avaliação tem uma intenção formativa (KRAEMER, 2005, p.138). A resolução de problemas através de avaliações produz conhecimento. Uma formulação operante permitirá distinguir a que nível o conhecimento está sendo produzido e aplicado.

Definir um problema como algo que explicitamente pede uma solução, através de um conjunto de contingências para o qual se deve achar uma resposta adequada, não é excluir instâncias as quais têm as mesmas atividades úteis na construção do conhecimento, definindo um comportamento modelado do saber.

Dessa premissa, o problema não é o que fazer, mas o que deve ser feito, para melhorar a qualidade do ensino jurídico nas diversas Universidades e Faculdades de Direito, por meio das avaliações aplicadas aos discentes. A resolução do problema destina-se a fortalecer ou enfraquecer os paradigmas já existentes? As consequências, sejam de natureza intelectual ou de natureza ética, são adequadas para colocar problemas deste tipo em discussão, no momento em que as Universidades e as Faculdades de Direito buscam soluções e adequações no melhoramento de avaliações destinadas aos seus alunos?

³ Nesta colocação o autor reforça os modelos de pedagogia tratados por Paulo Freire (1996), em seus Livros Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia.

Uma prática relevante para a solução deste problema consiste em buscar uma qualificação às avaliações aplicadas aos discentes. Levantar hipóteses para serem respondidas em uma avaliação sem uma medida que venha a dar evidência do grau de dificuldade apresentada ao discente poderá tornar insuficiente o aprendizado transmitido em sala de aula, e a punição no escore final da prova tornar-se-á mais provável de ocorrer.

Por outro lado, a resposta emitida pelo discente, quando na avaliação consta o grau de dificuldade do problema apresentado, tanto é uma medição apropriada a ser auferida em seu rendimento escolar como uma resposta ao conteúdo transmitido pelo docente em sala de aula.

As avaliações aplicadas hoje destinadas a medir o grau de conhecimento e capacidade dos discentes, não formulam princípios e nem auferem o grau de dificuldade da prova. A probabilidade é calculada subjetivamente, através de um esquema de amostragem mantenedor, repetindo problemas de avaliações aplicadas anteriormente ou por analogia de algumas outras questões que foram vistas em outras provas, controlando a força adequada das respostas sem aceitação de divergências, trazendo uma probabilidade de desconfiança no controle do conteúdo e da forma que deva ser cobrado.

Às vezes, o problema apresentado ao discente consiste em decidir questões em níveis que explorem dimensões cognitivas diferenciadas, algumas mais complexas, envolvendo a síntese de informações e análises e a avaliação (com tomada de juízo de valor); outra de nível intermediário, explorando dimensões de aplicação e análise de conhecimentos, baseadas naturalmente em nível que o aluno conheça e compreenda um determinado assunto para aplicar os conhecimentos e analisar situações para soluções de problemas; e outra de nível inferior, onde esforço cognitivo seja aquele de recordar fatos, termos e princípios na forma em que foram aprendidos, conforme ilustra a Taxonomia de Bloom.

O americano Benjamim S. Bloom desenvolveu vários métodos para serem adotados por educadores como meios para otimizar o processo de aprendizagem. Formado em uma área pouco conhecida no Brasil, a Psicologia da Educação, Bloom contribuiu significativamente para a classificação dos objetivos da aprendizagem, os objetivos cognitivos.

A Taxonomia de Bloom de Domínio Cognitivo é estruturada em níveis de complexidade crescente, mais simples ao mais complexo, e isso significa que, para adquirir uma nova habilidade pertencente ao próximo nível, o aluno deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior. Só após conhecer um determinado assunto, alguém poderá compreendê-lo e aplicá-lo. Nesse sentido, a

taxonomia proposta não é apenas um esquema para classificação, mas uma possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos de acordo com os níveis de complexidade e objetivos do desenvolvimento cognitivo desejado e planejado. (FERRAZ; BELHOT, 2010, p 34).

A noção de um problema como algo colocado para solucionar com medição do grau de dificuldade posto ao discente revelará um comportamento das atividades que estão sendo ministradas em sala de aula pelo docente, mesmo aquelas avaliações por ele elaboradas com a anuência de um corpo de assessores pedagógicos.

Isso estimula o docente a olhar mais acuradamente determinada atividade desenvolvida na resolução do problema apresentado ao aluno, caracterizando a tentativa de dar soluções em diferentes níveis de percepção, fortalecendo a resposta, e o resultado será útil para todos, levando-os a ver o mesmo conteúdo de forma diferente e em níveis diferentes.

Não se pode utilizar do método de *indução* que leve o discente ao erro ou ao acerto na resolução do problema. A Taxonomia de Bloom deve ser aplicada a estímulos que evoquem um comportamento construtivo do aluno diante de um conjunto de contingências de níveis diferenciados derivado de uma exposição metodológica aplicada a casos específicos.

Muitas regras que auxiliam na solução do problema são subjetivas, sempre dependem de uma análise que o professor venha a ter no conteúdo da resposta apresentada pelo aluno, entendendo se aquilo foi ou não suficiente, sem, contudo, justificar qualquer regra que tenha posto na correção. Simplesmente diz: *sua resposta não é suficiente!* E é daí que nasce uma discussão infinda sobre o conteúdo da resposta dada, chegando, em alguns casos, a levar tal questionamento às vias judiciais, aonde, sem regras atribuídas ao problema, o Magistrado irá proferir decisão. Nem o próprio professor, em alguns casos, consegue realmente informar o que de fato queria que o aluno respondesse, pois não tem referência alguma.

Resolver um problema apresentado em uma prova não deixa de ser um evento comportamental. O enquadramento dos vários tipos de níveis na solução de problemas a serem solucionados pelos alunos nas avaliações é uma atividade que promove um processo de capacitação do docente nas tantas curvas que nos oferecem a aprendizagem, sendo mais um item a ser aprendido.

2 A TAXONOMIA DO BLOOM E O MÉTODO CONSTRUTIVISTA

A teoria do construtivismo propõe que o discente detenha uma participação ativa no processo de aprendizado, por meio da experimentação, pesquisa em ambiente acadêmico, estímulo e desenvolvimento do raciocínio, entre outros métodos que incitem a curiosidade. Sobre o tema, importa considerar: “Em ciências sociais, manipulamos geralmente uma gama variada e historicamente contextualizada de metodologias. Podemos destacar, entre outras, o positivismo, o estruturalismo, o construtivismo, sistemismo e a dialética”. (DEMO op. Cit. BITTAR, 2011, p. 63). E ainda,

No meio educacional, ser construtivista passou a significar ser contra o ensino baseado apenas em aulas expositivas, repetição e ‘decoreba’. Já que a aprendizagem não é um processo passivo, é preciso buscar meios de despertar o interesse dos alunos e dar a eles um papel mais ativo. Em uma verdadeira escola de inspiração construtivista, há elementos, projetos de pesquisa, ensino baseado no método das situações-problema e em temas escolhidos pelos alunos, valorização do raciocínio e não apenas da correção das respostas, respeito às ideias e aos possíveis erros cometidos, valorização do diálogo e da cooperação entre os alunos. (RISCHBIETER, 2013, *on line*).

A aprendizagem é definida por Skinner (1975, p. 37) como “descobrir, armazenar e usar novamente regras corretas”. Se for assim, e assim o é, a modelagem das avaliações deve passar por uma qualificação da *habilitação* do problema posto ao alunado, uma vez que é necessário para o estabelecimento de regras no nível aplicado na avaliação, e assim descobrir o comportamento do corpo discente em nível de conteúdo transmitido em sala de aula.

A identidade resultante desse propósito dará condições à Instituição de Ensino, em termos técnicos, para traçar o seu perfil acadêmico. O efeito resulta de um novo modelo de construção de estímulos descritivos que melhoram as probabilidades de crescimento do conhecimento, especificando e sugerindo respostas sob controle de estímulos, capacitando o aluno, modelado pela contingência do problema que lhe é apresentado, para níveis crescentes de complexidade que atinjam os objetivos do conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese avaliação, conforme relacionou Bloom em sua Taxonomia. Com isso, nasce uma série de possibilidades reunida em um só corpo (avaliação) à disposição do aluno, muito bem elaborada pelo professor. Ou seja, assim, o professor sabe de fato o que deve ser feito, a forma e a regra como deve produzir o conhecimento, por meio das avaliações destinadas aos alunos

e, como resultado, terá a percepção do nível comportamental na assimilação do conteúdo transmitido em sala de aula.

Os graus ou objetivos a serem atingidos nas avaliações correspondem a uma estrutura hierarquizada com linearidade completa, através dos verbos (processos) a serem aplicados nos quesitos, fazendo intervir problemas de nível e peso cada vez maior. Essa hierarquia sistematizada é possível de circunscrever por meio da Taxonomia apresentada por Bloom e da classificação de objetivos de processos educacionais, descrevendo verbos que podem ser usados em cada nível do domínio cognitivo, conforme quadro abaixo:

Categoria	Descrição
1. Conhecimento	<p>Definição: Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informação ou fatos específicos. O objetivo principal desta categoria nível é trazer à consciência esses conhecimentos.</p> <p>Subcategorias: 1.1 Conhecimento específico: Conhecimento de terminologia; Conhecimento de tendências e seqüências; 1.2 Conhecimento de formas e significados relacionados às especificidades do conteúdo: Conhecimento de convenção; Conhecimento de tendência e seqüência; Conhecimento de classificação e categoria; Conhecimento de critério; Conhecimento de metodologia; e 1.3 Conhecimento universal e abstração relacionado a um determinado campo de conhecimento: Conhecimento de princípios e generalizações; Conhecimento de teorias e estruturas.</p> <p>Verbos: enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, relembrar, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer.</p>
2. Compreensão	<p>Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes.</p> <p>Subcategorias: 2.1 Translação; 2.2 Interpretação e 2.3 Extrapolação.</p> <p>Verbos: alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, selecionar, situar e traduzir.</p>
3. Aplicação	<p>Definição: Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias.</p> <p>Verbos: aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar e praticar.</p>
4. Análise	<p>Definição: Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e</p>

	<p>reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Identificar partes e suas inter-relações. Nesse ponto é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo.</p> <p>Subcategorias: Análise de elementos; Análise de relacionamentos; e Análise de princípios organizacionais.</p> <p>Verbos: analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar.</p>
5. Síntese	<p>Definição: Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações). Combinar partes não organizadas para formar um “todo”.</p> <p>Subcategorias: 5.1 Produção de uma comunicação original; 5.2 Produção de um plano ou propostas de um conjunto de operações; e 5.3 Derivação de um conjunto de relacionamentos abstratos.</p> <p>Verbos: categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, originar, planejar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projetar.</p>
6. Avaliação	<p>Definição: Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico. O julgamento é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados. Julgar o valor do conhecimento.</p> <p>Subcategorias: 6.1 Avaliação em termos de evidências internas; e 6.2 Julgamento em termos de critérios externos.</p> <p>Verbos: Avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, escrever um <i>review</i> sobre, detectar, estimar, julgar e selecionar.”</p>

Fonte: Bloom et al. (1956), Bloom (1986).

Uma vez estabelecido esse padrão, é fácil defender outros tipos de incursões. Essas verificações equivalem a uma construção efetiva sucessiva de idealizações problemáticas a serem apresentadas aos alunos pelo professor nas avaliações discentes. Piaget (1975, p. 189) ressalta que

[...], por toda parte em que o problema pode ter sido resolvido, chegou-se a uma situação em acordo notável com as hipóteses construtivistas: entre duas estruturas de níveis diferentes, não há redução no sentido único, mas uma assimilação recíproca de tal modo que a superior pode ser derivada da inferior por via de transformações, mas também de tal modo que a primeira enriquece esta última nela se integrando.

Partindo dessa observação, a Taxonomia desenvolvida por Bloom, como plano de ação cognoscente nas avaliações aplicadas aos discentes, pode vir a ser excelente ferramenta

na assimilação própria por esquemas envolvendo habilitações no desenvolvimento do conhecimento, em que o aluno passa a ser questionados em níveis situacionais diferenciados associados aos conteúdos ministrados em sala de aula, daí Bloom (1971) afirmar que “as funções são distintas, o momento adequado da sua utilização, a ênfase da avaliação e a estrutura dos instrumentos de que se serve, apresentam diferenças em cada tipo”.

O primeiro nível, também denominado de nível inferior ou simples, de menor complexidade, explora questões sobre níveis de Conhecimento e Compreensão. O nível de Conhecimento concentra-se sobre a natureza cognitiva de recordar fatos, termos e princípios na forma em que foram aprendidos. Já o nível de Compreensão concentra-se sobre a natureza cognitiva de entender o material estudado sem necessariamente relacioná-lo com outro material.

O segundo nível, grau de complexidade intermediário, condicionado à co-extensividade do conhecimento analisado no nível inferior, define uma nova abordagem cognitiva sobre a Aplicação e Análise para soluções de problemas, usando apropriadamente generalizações e abstrações em situações concretas.

A certeza da dualidade do conhecimento produzido nos dois primeiros níveis conduz a um terceiro nível de maior complexidade, sendo este o resultado dessa associação na definição final do saber, através de um juízo de valor sintetizado, combinando elementos em uma nova estrutura, e avaliado, por meio de um julgamento de valor do material à luz de um propósito específico, questionando a natureza do conhecimento na interrogação sobre o processo de produção da opinião, elevando o grau de produção do saber.

Desta forma, nesse nível de complexidade superior, as questões tendem a abordar cognição de relação entre o conhecimento produzido nas respostas dos problemas formulados nos dois níveis antecedentes e a opinião do aluno, conduzindo ao saber, produzindo a capacidade de síntese e de avaliação.

Com efeito, Teeteto afirmou para Sócrates (*apud* PLATÃO, 2005, p. 302) que “o saber é opinião verdadeira acompanhada de explicação e que a opinião carente se encontra à margem do saber”. Pode-se, então, interpretar que, aliado a afirmativa apresentada por Teeteto à Sócrates, aquele aluno não tenha conhecimento suficiente de responder adequadamente aos problemas de nível superior apresentados na Taxonomia de Bloom; mesmo assim, ficando somente com respostas corretas nos dois primeiros níveis, ele se

encontra a margem do saber. Quando o aluno apresenta dificuldades em resolver questões, nos dois primeiros níveis, é sinal de que alguma coisa está errada e precisa ser detectada. Por isso é que a Taxonomia de Bloom, além de explorar dimensões cognitivas do conhecimento, estabelece um parâmetro o qual o professor poderá trabalhar o aluno ou mesmo a sua classe. Fornece respostas às informações da dificuldade por que passa o aluno, qual o nível de sua carência no seu aprendizado, o que de fato precisa trabalhar para o seu melhoramento.

As dificuldades impostas, em questões, por meio de avaliações ao corpo discente, em níveis de graus diferenciados, residem em circunstâncias do conhecimento, como condições de um processo de aprendizagem, cuja natureza do saber é compreendida, sobretudo no resultado que deverá ser atingido. Deve-se requisitar que o professor conheça a ótica levantada por Piaget, e compreenda que “todo e qualquer desenvolvimento cognitivo só será efetivo se for baseado em uma interação muito forte entre o sujeito e o objeto. É imprescindível que se compreenda que sem uma atitude do objeto que perturbe as estruturas do sujeito, este não tentará **acomodar-se** à situação, criando uma futura **assimilação** do objeto, dando origem às sucessivas **adaptações** do sujeito ao meio, com o constante desenvolvimento de seu cognitivismo. (PIAGET, 2012, on line).

Nos níveis de complexidades apresentadas por Bloom, acha-se possibilidade de equacionar, por meio de processo cognitivo, concepções tradicionais do saber, de raiz claramente eleática, condicionando o aprendizado adquirido a manifestações inquiridas por meios de avaliações, dando ênfase à ambiguidade da *epistêmê*, simultaneamente, considerada estado e processo cognitivo. Essa dualidade torna-se mais interessante, quando o resultado atingido pela prática cognitiva gera um produto que expressa o domínio do aluno sobre o conteúdo nas questões apresentadas nas avaliações, demonstrando, assim, que, para se atingir um resultado, é necessário haver uma continuidade na complexidade de níveis diferenciados de problemas apresentados ao aluno em uma prova, reforçando toda capacitação apresentada pela tabela desenvolvida por Bloom.

O propósito da Taxonomia de Bloom visa desenvolver a captação do aluno em uma linha subsequente de discussão em níveis de dificuldades diferentes equacionando entre si esses níveis de discussões, gerando definições diferenciadas através de palavras-chaves aplicadas aos questionamentos desenvolvidos, adicionando às duas concepções tradicionais mutuamente excludentes do pensar “falsa” ou “verdadeira”.

Se aplicar em uma prova questões às quais sejam dadas como opções duas únicas possibilidades para resposta, a avaliação estará fadada a um resultado insatisfatório, pois lhe faltam questões de capacitação avaliativas para que o aluno possa fazer julgamentos sobre algum valor, e não apenas tentar adivinhar a resposta. Sobre essa condição, o próprio Sócrates (PLATÃO, 2005, p. 274) respondeu

S.- E não é certo que aquele que sustenta uma opinião tenha de opinar sobre o que sabe ou sobre o que não sabe?

TEET.- Tem que ser.

S. É desde logo impossível que quem sabe algo não o saiba, o que quem não sabe o saiba.

Teeteto mais à frente no diálogo arremata:

S.- Então, não será o caso de crer que o que sabe é o mesmo que não sabe, nem o que não sabe é o mesmo que sabe.

TEET.- Não! Seria monstruoso! (PLATÃO, 2005, p. 274)

É isso que Bloom tenta evitar: uma aprendizagem mecânica, de respostas meramente objetivas do “correto” ou “incorreto” somente, de simples memorização, que servem apenas para a prova, sem que o aluno armazene qualquer informação ou conceito relevante entrelaçados em uma estrutura cognitiva. De fato, a Taxonomia não descarta a possibilidade mecanizada dessa aprendizagem, mas apenas a considera desejável ou necessária na aplicação inicial da avaliação, estabelecendo uma orientação primária das questões que serão postas à resolução, ou seja, dando início a um *continuum* de um conteúdo a ser resolvido, formando uma espécie de hierarquia conceitual, nos quais os elementos mais específicos de conhecimento interagem nas questões seguintes relacionados pelos diversos níveis de capacitação. Segundo Ausubel (*apud* MOREIRA, 2006, p. 19),

A essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante (isto é, um subsunçar) que pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição já significativos.

Esse processo torna-se um modelo de aplicação à produção do próprio Direito como conhecimento jurídico, ou mesmo a qualquer outra disciplina, como processo de avaliação, relacionada a uma dinâmica específica do espaço (“níveis de aprendizagem”). A prática de produção de sentido (“práticas simbólicas”) relacionada aos contextos sociais de produção desenvolve, em cada nível, dispositivos que venham a explicar os efeitos produzidos.

Desta forma, as avaliações discentes ganham condições receptivas de reprodução do conteúdo ministrado em sala de aula, reproduzindo um novo significado, integrado a um universo intelectual e emocional do aluno, que para Pierre Bourdieu (1979, p.191) torna uma “estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas”. Manuel Hespanha (2003, p. 27) entende que:

[...] o direito em sociedade não consiste apenas em considerar o papel do direito no seio de processos sociais (como o da instauração de disciplina social), mas também em considerar que a própria produção do direito (dos valores jurídicos, dos textos jurídicos) é, ela mesma, um processo social.

Com isso, a natureza da estrutura cognitiva do aluno é um processo social de disponibilidade de conteúdo relevante, adequado a um procedimento organizado e sequenciado, como princípio a ser observados na programação de conteúdo para fins instrucionais, estruturado nas unidades estudadas, observados os princípios de diferenciação progressiva e integrativa, com relação de dependência da matéria da disciplina.

Como o conhecimento prévio ministrado em sala de aula é mais amplo nas unidades que lhe são sequencialmente dependentes, de acordo com o plano de ensino, não tomando isso como condição geral, é necessário, então, consolidar esse conhecimento, como princípio programático, por meio de avaliações, com efeito facilitador na estrutura cognitiva e retenção do conteúdo, através de níveis de desenvolvimento cognitivos diferenciados, perfazendo o seguinte modelo:

Aula → Aluno → Professor → Conhecimento → Contexto → Avaliação → Aprendizagem

Assim, se fixa que a avaliação passa a ser um evento educativo, implicando uma ação significativa para alcançar a aprendizagem. Apregoa Morin (2003, p. 31), que “o conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanente”.

Essa prática aos tipos de pensamento jurídico dos notáveis na justiça descrita por Max Weber (1993, p. 600) acerca das controvérsias das escolas jurídicas diz que “O exame e a discussão de casos jurídicos, à maneira da escolar, para os *auditores*, desenvolveram-se a partir da admissão destes à prática consultativa”. Como se pode notar, uma situação problemática desenvolvida em uma escola jurídica, através de exames, tinha grande repercussão não só no meio acadêmico, mas também fora dele. Alguns professores poderão logo dizer que trazem questões a serem respondidas nas avaliações, partindo de situações

fáticas existente em nosso cotidiano. Não se duvida disso, porém, ele próprio não esclarece à dificuldade da questão que irá aplicar em sua avaliação. Não faz, com base na situação apresentada, nenhuma interligação com outros níveis de capacitação a serem questionados, conforme apresentado na tabela da Taxonomia, para o aluno definir os diferentes critérios acerca da mesma situação, inclusive, reagrupando as respostas com as disciplinas anteriores que serviram de pré-requisito à resposta do problema apresentado, reunindo, assim, todos os conhecimentos que o aluno tenha adquirido até aquele momento, determinando um modelo coerente e relevante para a aprendizagem.

O fato importante é que, por causa do procedimento de capacitação desenvolvida pela Taxonomia, as regras do desenvolvimento de raciocínio do aluno foram postas em uma avaliação com níveis de definições diferenciadas. Um procedimento como esse possui sempre grande e pernicioso importância, diante do baixo nível de qualidade do ensino jurídico brasileiro, e, que se utilizam avaliações incapazes de testar os conhecimentos do aluno, tampouco o conteúdo ministrado em sala de aula.

Toda crise é destruída com alguma coisa que gere um processo de uma nova composição a ser aplicada para desenvolvimento de um modelo que venha a substituir o antigo, quando este já não consegue atingir os seus objetivos. Hannah Arendt (2002, p. 234) assevera que:

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser.

Às vezes se passa a imagem que o educador pouco se emprenha em dar a devida importância às avaliações que ele próprio produz para serem aplicadas aos seus alunos. Mas, de fato, quando não repetem as mesmas questões aplicadas em semestres anteriores, fazem retalhos, emendas das questões que ele já produziu em outros semestres, por não adotar um sistema de capacitação do aluno por meio de avaliações.

Com isso, ele não transmite nenhum conhecimento. Não questiona o raciocínio do aluno sobre o conteúdo ministrado em sala de aula. Produz um conhecimento petrificado, de modo inconsciente, a inculcar uma habilidade de memorização mecanizada, sem institucionalizar habilitações vocacionadas ao desenvolvimento de um juízo perceptivo de respostas à problematização apresentada nas avaliações.

A Taxonomia de Bloom, aplicada às avaliações discentes, traz uma conexão entre o fazer e o aprender, validando uma capacitação de aquisição do conhecimento, respeitando, em alguns níveis, a independência do aluno em suas respostas. Os alunos, devem, adquirir, através de procedimentos organizados ministrados pelos educadores, inclusive utilizando metodologias avaliativas, conhecimentos com a força de um jequitibá para não ser confundido com um eucalipto, por analogia aos ensinamentos de Rubem Alves (2003), mesmo porque uma das tarefas primordiais ao educador, nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 26), “é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se 'aproximar' dos objetos cognoscíveis”.

3 A TAXIONOMIA DE BLOOM APLICADA AO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE FORTALEZA

O Curso de Direito da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), assim como todos os 38 cursos da Instituição de Ensino, adota o método da Taxonomia de Bloom como norte para a avaliação dos seus conteúdos modulares, utilizando as premissas do educador na elaboração das provas.

No sistema de envio de provas *on line da* UNIFOR, o professor preenche os campos já pré-definidos, enquadrando o nível de complexidade das questões da avaliação proposta (1º Nível: Conhecimento; 2º Nível: Compreensão; 3º Nível: Aplicação; 4º Nível: Análise; 5º Nível: Síntese; 6º Nível: Avaliação) e o tipo de questão (múltipla escolha, múltipla escolha com justificativa, discursiva, múltiplos gabaritos – verdadeiro ou falso, múltiplos gabaritos com justificativa, múltiplos gabaritos com penalidade – um erro anula uma certa).

Este sistema de elaboração de provas, de acesso exclusivo para os professores da instituição por meio de senha pessoal, uniformiza o processo de elaboração de provas do Curso, que pela sua dimensão, mais de 7.500 alunos, poderia se perder em diversos critérios, advindo da subjetividade dos seus 225 professores.

Embora a Taxonomia de Bloom tenha sido revisada por Driscoll (2000) e Krathwohl (2002), a essência do pensamento de seu idealizador continua preservada. Os elementos essenciais, tais como o enriquecimento no processo de aprendizagem e o alinhamento instrucional, estão delineados pelo feedback do diagnóstico da correção.

Não existe nenhuma rigidez em seu método, pelo contrário, o processo do domínio de aprendizagem desenvolvido por Benjamin Bloom é reflexivo em sua aplicação, utiliza-se de estratégias alternativas, principalmente, na maneira de lidar com as diferenças cognitivas individuais de cada aluno, através de alguns meios de instruções relativas às necessidades e características de cada um deles.

Descreve Bloom (pp. 7-8, 1968) que “Há muitas estratégias alternativas para o domínio da aprendizagem. Cada estratégias deve encontrar uma maneira de lidar com as diferenças individuais nos alunos através de alguns meios de instrução relativa às necessidades e características dos alunos.” Também enfatiza a necessidade de instruir as avaliações em sala de aula no ensino superior e não tão somente na educação de base, ou seja, no ensino fundamental e médio.

Acho uma grande ênfase a resolução de problemas, aplicações de princípios, habilidades analíticas e criatividade. Tais processos mentais superiores são enfatizados porque esse tipo de aprendizagem permite que o indivíduo se relacionar com o aprendizado para os muitos problemas que ele ou ela encontra no dia a dia. [...] Essas habilidades são consideradas como um conjunto de características essenciais necessárias para continuar a aprender a lidar com um mundo em rápida mudança. (Bloom, p. 578, 1978).

A resolução de problemas encontrados no dia a dia torna-se um fator fundamental na aplicação do método, vez que o aluno utiliza-se de um raciocínio dedutivo e criativo para dar uma solução ao problema apresentado, o qual futuramente poderá lhe ser cobrado profissionalmente. Esse processo aproxima mais o aluno da realidade ajudando a preencher lacunas de conhecimento e habilidades no processo de cognição de alta complexidade.

CONCLUSÃO

A identificação dos processos cognitivos por meio de suas capacitações, de seus conteúdos, conduz à tentativa de subsunção do conhecimento. É nas complexidades de dificuldades das questões apresentadas em uma prova que resulta a caracterização do conhecimento adquirido pelo aluno, residindo em um aspecto surpreendente de raciocínio que percorre todo um conteúdo ministrado em sala de aula, culminando em um construtivismo, em uma simetria especial, em um círculo de ideias elaboradas por premissas de enunciados.

Portanto, de acordo com as premissas construtivas apresentadas pela Taxonomia de Bloom, aplicadas ao ensino jurídico, pode-se atestar a possibilidade de se buscar uma construção do conhecimento, superando a aporia existente nos critérios “do correto ou incorreto” aplicado nas avaliações atuais, sem consistência programática e não integrado do conteúdo ministrado em sala de aula, fadada ao insucesso da aprendizagem.

Aplicando a capacitação da Taxonomia de Bloom nas avaliações discentes, acredita-se que haja uma imediata mudança na perspectiva da formação do aluno, abrindo as portas para um fluxo ativo, como inovação, de uma afirmação de racionalização nas resoluções de problemas, entendida como faculdade cognitiva, como modelo epistemológico, enriquecendo a compreensão dos alunos nos conteúdos desenvolvidos na sala de aula, implicando uma concepção unificada da atividade cognitiva, impedindo o estado vazio do raciocínio.

Conclui-se, assim, que com essa aprendizagem é possível conjugar o exercício da memória e do raciocínio com a produção de opiniões, conforme a gradual integração e estruturação das problematizações apresentadas à solução pelos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Conversas de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ARRENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BITTAR, Eduardo C. B. *Estudos sobre Ensino Jurídico*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

BITTAR, Eduardo C. B. *Metodologia da pesquisa à ciência do Direito*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE/CES. *Resolução nº 9*, de 29 de setembro de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf> Acesso em: 12 jul. 2013.

BLOOM, B. S. *What we are learning about teaching and learning: a summary of recent research*. *Principal*, v. 66, n. 2, p. 6-10, 1986.

BLOOM, B. S. et al. *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay, 1956. v. 1.

BLOOM, B. S. *Learning for mastery. Evaluation Comment*(UCLA-CSIEP), 1968.

BLOOM, B. S. *New views of the learner: Implications for instruction and curriculum*. Educacional Leadership, 1978.

BOURDIEU, Pierre. *La distinction - Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.

BITTAR, Eduardo C.B. *Estudos sobre ensino jurídico*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

DRISCOLL, M. *Psychology of learning for instruction*. Needhan Heights: Allyn & Bacon, 2000.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

HESPANHA, António Manuel. *Cultura jurídica europeia. Síntese de um milênio*. Portugal: Europa-América, 2003.

KRAEMER, Maria Elizabeth Pereira. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, Brasília, v.10, n.2 jun. 2005

KRATHWOHL, D. R. *A revision of Bloom's taxonomy: an overview*. Theory in Practice, v. 41, n. 4, 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

MOREIRA, Marco Antônio. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. Trad. Nathanael C. Caixieiro. São Paulo. Victor Civita, 1975. (Os Pensadores, LI)

PIAGET, Jean *apud* BECKER, Fernando. Ambiente de aprendizagem construtivista. Disponível em: <<http://penta.ufrgs.br/~luis/Ativ1/Construt.html>>. Acesso em: 09 set. 2013.

PLATÃO. *Teeteto*. Trad. Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

RISCHBIETER, Luca. **Construtivismo**. Disponível em:< <http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9572>>. Acesso em: 09 set. 2013.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Contingências do reforço*. Trad. Rachel Moreno. São Paulo. Victor Civita, 1975. (Os Pensadores, LI)

WEBER, Max. *Economia y sociedad*. Trad. José Medina Echavarría, Juan Roura Farella, Eugênio Imaz, Eduardo Garcia Máynes y José Ferrater Mora. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.