



Centro Universitário de Brasília - UniCEUB  
Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais - FAJS  
Curso de Bacharelado em Direito

**JOSÉ ROGÉRIO PEREIRA FLOR**

**A TAXONOMIA DE BLOOM APLICADA AO ENSINO DO DIREITO: uma proposta  
de docência fundada na perseguição dos diversos objetivos instrucionais do processo  
cognitivo**

**BRASÍLIA**

**2020**

**JOSÉ ROGÉRIO PEREIRA FLOR**

**A TAXONOMIA DE BLOOM APLICADA AO ENSINO DO DIREITO: uma proposta  
de docência fundada na perseguição dos diversos objetivos instrucionais do processo  
cognitivo**

Artigo científico apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais - FAJS do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB).

Orientador(a): Professor Luiz Emílio Pereira Garcia.

**BRASÍLIA**

**2020**

**JOSÉ ROGÉRIO PEREIRA FLOR**

**A TAXONOMIA DE BLOOM APLICADA AO ENSINO DO DIREITO: uma proposta de docência fundada na perseguição dos diversos objetivos instrucionais do processo cognitivo.**

Artigo científico apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais - FAJS do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB).

Orientador(a): Professor Luiz Emílio Pereira Garcia.

**BRASÍLIA, \_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 2020**

**BANCA AVALIADORA**

---

**Professor(a) Orientador(a) Luiz Emílio Pereira Garcia**

---

**Professor(a) Avaliador(a)**

## RESUMO

A aprendizagem na dimensão cognitiva envolve processos mentais de diferentes níveis, desde os mais simples aos mais complexos. O domínio de técnicas pedagógicas específicas racionaliza o ensino e facilita o alcance de todos esses níveis instrucionais. A Taxonomia de Bloom abrange essas técnicas, pois seu cerne é a classificação dos objetivos educacionais em patamares hierarquizados, de acordo com a complexidade dos processos psicológicos esperados do aluno, e a indicação dos caminhos para atingir cada um deles. No ensino jurídico, é imperiosa a perseguição sistemática dos objetivos cognitivos superiores, pois o Direito, por sua natureza, exige intrincadas abstrações dos seus operadores. Este artigo tem como objetivo apresentar a Taxonomia de Bloom, tradicional e revisada, na perspectiva dos processos cognitivos, como uma valiosa ferramenta de planejamento de ensino e aprendizagem, e demonstrar sua utilidade (benefícios) e aplicabilidade ao Ensino do Direito.

**Palavras-chave:** Ensino do Direito. Taxonomia de Bloom. Objetivos instrucionais. Processo cognitivo. Níveis de aprendizagem. Perseguição de objetivos.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>1 A TAXONOMIA DOS OBJETIVOS INSTRUCIONAIS DE BLOOM .....</b>	<b>13</b>
1.1 Taxonomia de Bloom: origem e finalidade .....	13
1.2 Taxonomia de Bloom: conceito e dimensões .....	15
1.3 Categorias e subcategorias do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom .....	19
1.3.1 Conhecimento .....	19
1.3.1.1 Conhecimento de Específicos.....	20
1.3.1.2 Conhecimento de Maneiras e Meios de Tratar com os Específicos .....	20
1.3.1.3 Conhecimento dos Universais e Abstrações em um Certo Campo do Conhecimento .....	21
1.3.2 Compreensão .....	22
1.3.3 Aplicação .....	24
1.3.4 Análise .....	24
1.3.5 Síntese.....	25
1.3.6 Avaliação .....	26
<b>2 A TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA.....</b>	<b>29</b>
2.1 Adoção de uma Estrutura Bidimensional .....	30
2.2 Renomeações, adoção da forma verbal e mudança de posição hierárquica de níveis.....	33
2.3 Flexibilização do princípio da cumulação na progressão das categorias .....	36
2.4 Aspectos não alterados pela Revisão da Taxonomia de Bloom .....	38
<b>3 APLICABILIDADE DA TAXONOMIA DE BLOOM NO ENSINO DO DIREITO ...</b>	<b>40</b>
3.1 A aplicação dos níveis superiores da Taxonomia no Ensino do Direito .....	41
3.2 Aplicação de uma Taxonomia dos objetivos no Ensino Jurídico.....	43
3.2.1 A Taxonomia não se efetiva em aulas de improviso .....	43
3.2.2 A Taxonomia exige objetivos instrucionais precisos .....	44
3.2.3. Os objetivos devem ser apresentados logo no início e de forma bem clara .....	48
3.2.4 Os objetivos precisam ser perseguidos de forma implacável.....	49
3.2.5 Os objetivos da Taxonomia precisam ser avaliados.....	50
3.3 A aplicação da Taxonomia no Ensino jurídico exige uso racional do tempo .....	56
3.4 Ensino jurídico meramente expositivo dificulta a aplicação efetiva da Taxonomia.....	58

3.5 A aplicação da Taxonomia não prospera sem abertura para questionamentos .....	60
3.6 A aplicação da Taxonomia exige condições e provocações para CRIAR.....	63
3.7 Alcance de níveis superiores da Taxonomia de Bloom e as metodologias ativas.....	65
<b>4 BENEFÍCIOS DA APLICAÇÃO DA TAXONOMIA DE BLOOM NO ENSINO DO DIREITO.....</b>	<b>70</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>75</b>

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem, na dimensão cognitiva, percorre vários processos psicológicos em seus diferentes níveis. A complexidade desses processos mentais ou abstrações determinará se a aprendizagem alcançada pelo aluno atingiu um grau baixo, mediano ou elevado. Logo, surge a necessidade de o docente dominar técnicas pedagógicas para estabelecer e atingir objetivos instrucionais que perpassem todos os níveis de pensamentos, desde os mais simples aos mais complexos, a fim de estimular o aluno a consolidar um desenvolvimento cognitivo integral.

Nesta senda, torna-se relevante o conhecimento e o domínio de uma classificação científica e hierarquizada dos objetivos instrucionais, de acordo com o nível de complexidade da habilidade intelectual exigida do aluno para alcance de cada um deles. É, ainda, muito auspicioso o conhecimento pela docência das técnicas necessárias para estabelecer objetivos de diferentes níveis de complexidade e elaborar ou escolher questões ou atividades adequadas para verificar se o aluno demonstrou o comportamento ou habilidade requerida pelo objetivo proposto.

A Taxonomia de Bloom se apresenta como uma ferramenta pedagógica eficaz para atender todas essas necessidades supraditas. Mas qual seria a relevância da Taxonomia de Bloom para o Ensino Superior do Direito?

Ora, o Ensino Superior do Direito se reveste de especial relevância por lidar com uma Disciplina tradicional, que repercute nos meandros dos mais variados nichos das relações e dos conflitos sociais. Ademais, o Direito está ligado, sobretudo, à política, à burocracia estatal e às atividades das instituições fundamentais do atual Estado Democrático de Direito. Neste sentido, ao avaliar a gênese do Estado Brasileiro, é possível inferir que ele foi feito pelo Direito, a partir do Direito e para o Direito (Carvalho, 2008). Significa que as funções estatais mais importantes exigiam – e até hoje exigem - formação jurídica.

Todavia, ao saírem dos núcleos de ensino superior, os chamados ex-alunos, com fins de ocuparem cargos de elevada importância na estrutura estatal (Ministério Público, Magistratura, Advocacia Pública, Delegados de Polícia, analistas dos três poderes, por exemplo), enfrentam exames que exigem níveis complexos de aprendizagem. Essas exigências muitas vezes se revelam extremamente incompatíveis com a qualidade do ensino e com os níveis de habilidades intelectuais que foram estimuladas durante o curso de formação.

Do mesmo modo, um ensino do Direito que não alcança níveis superiores do processo cognitivo, pode conduzir à mesma frustração na carreira privada dos futuros bacharéis. O exame da Ordem dos Advogados do Brasil, na primeira fase, por exemplo, desafia o aspirante à advogado com situações hipotéticas que pressupõem habilidades complexas que podem não ter sido devidamente trabalhadas ou fomentadas no Ensino Jurídico.

Na segunda fase do exame da Ordem, por sua vez, os candidatos se deparam com a missão de produzir uma peça jurídica que exige a combinação de todos ou quase todos os níveis do processo cognitivo da Taxonomia de Bloom, ou seja, recebe um caso concreto para apresentar uma solução jurídica em é necessário a habilidade intelectual de *lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar* e, em certa medida, *criar*. Isso causa pânico em quem estava habituado, durante a formação, a lidar com processo de ensino que raramente ultrapassava os níveis inferiores de aprendizagem, como nível da memória.

Por outro lado, um Ensino do Direito focado em patamares cognitivos superiores é vital, por exemplo, para alunos que decidirem palmilhar na carreira de advogado particular, pois terão, sob sua presumida capacidade e competência, a proteção de valiosos bens jurídicos alheios, tais como liberdade, patrimônio, tranquilidade, intimidade, honra pessoal, dentre outras agruras que lhes serão entregues com fito de encontrar acolhimento e solução. Esse mister correrá maior risco de se tornar inexecuível ou, em muitos casos, intelectualmente raquítico, se o profissional não passou por um Ensino Jurídico familiarizado com elevadas abstrações.

Ademais, ao seu turno, o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), em suas avaliações de diversos cursos, inclusive do Curso de Direito, tem aplicado questões que coincidem com os mais elevados níveis intelectuais da Taxonomia de Bloom. Esta constatação ensejou a construção e publicação de uma excelente obra que apresenta, em percentuais, como as questões do ENADE vem cobrando complexos níveis de aprendizagem da Taxonomia Revisada de Bloom e importância. A obra aludida destaca ainda, a importância de a docência do Ensino Superior de Direito visarem elevados níveis cognitivos de aprendizagem com fins de evitar que os discentes fracassem não somente no referido exame, mas também nos problemas que terão de enfrentar na vida profissional (MELLO; NETO; PETRILLO, 2019).

Diante da percepção sobredita, resta claro que um Ensino do Direito deve perseguir objetivos instrucionais relacionados a níveis complexos e elevados de aprendizagem



(BELHOT; FERRAZ, 2010). Isso é imprescindível, pois as mentes dos futuros juristas devem ser preparadas, no processo de ensino e aprendizagem, para enfrentarem conflitos que envolvem vetores multidisciplinares e que demandam elevadas abstrações antes da aplicação da necessária técnica jurídica.

Outro fenômeno notório nas instituições de Ensino do Direito, relacionado aos objetivos educacionais e ao nível de aprendizado, é o grande número de desistência por parte dos alunos depois de sucessivos fracassos nas avaliações. Mas, neste caso, dentre outras razões, essas reprovações podem ocorrer pela abissal discrepância entre os níveis de objetivos educacionais trabalhados e alcançados em sala de aula – muitas vezes sem medição desse alcance - e o nível de aprendizado exigido com as questões das avaliações ou provas.

Além disso, não se pode olvidar que existem educadores que, beirando um “*laissez faire*” pedagógico, se prendem, quando muito, ao conteúdo que pretendem ministrar, sem vínculo nenhum com objetivos previamente estabelecidos, ficando a aula à deriva, ao sabor de suas vicissitudes aleatórias. Em outros casos, semelhantemente, existem objetivos educacionais formulados quase que inconscientemente, sem sistematização e sem perseguição organizada, o que resulta em uma abstração genérica de “foro íntimo”, por assim dizer, sobre o que se deseja alcançar, que se traduz na frase “ensinarei o conteúdo e os alunos aprenderão” ou, na frase que Bloom et al. usam como exemplo dessa vaguidão, “os alunos devem internalizar o conhecimento” (BLOOM, et. al., 1977, p. 2).

Há ainda os casos em que se estabelece, mentalmente, objetivos educacionais elevados para serem atingidos pelos discentes, mas sem a percepção de que os objetivos escritos não têm o alcance intencionado e, ainda, sem a necessária conexão com a técnica adequada para essa finalidade. Dito de outra forma, “...os educadores almejam que seus alunos atinjam um nível de maturidade de conhecimento muitas vezes incompatível com os objetivos declarados e com os procedimentos, estratégias e conteúdos utilizados e ministrados” (FERRAZ; BELHOT; 2010, p. 422). A este respeito, a Taxonomia de Bloom oferta claro vislumbre da categoria de objetivos que podem alcançar níveis específicos do processo cognitivo e as técnicas adequadas para otimizar o alcance dos resultados.

Não há dúvidas de que uma docência claramente desprovida de objetivos pré-definidos e sem esforço e foco para alcançá-los em determinado tempo e sem as estratégias compatíveis com o nível de aprendizagem que se almeja em relação ao conteúdo ministrado, geralmente

resulta em aulas de improviso, circulares, monótonas, contraproducentes, deixando sempre a sensação de tempo perdido no aluno.

Diante dessa clara necessidade de se estabelecer e perseguir objetivos adequados, racionalmente classificados, para se alcançar níveis de aprendizado mais profundos, com as técnicas adequadas, o presente ensaio apresenta a Taxonomia dos Objetivos instrucionais de Bloom, na dimensão do processo cognitivo, como um importante suporte técnico e metodológico para os professores do Curso Superior de Direito.

A Taxonomia susodita, respeitada mundialmente, dada a sua magnitude, genialidade, pertinência, profundidade e sua revisão no ano de 2010, continua figurando como ferramenta atual e imprescindível para construção de um Ensino não aleatório, mas comprometido com a perseguição de objetivos que visam alcançar os mais elevados níveis de aprendizagem.

Salienta-se ainda que trabalhos como este, que buscam descortinar a Taxonomia em tela, são necessários também pela sua raridade, pois *“embora este seja um instrumento adequado para utilização no ensino superior, poucos educadores fazem uso dele por não conhecerem uma maneira adequada de utilizá-lo”* (FERRAZ; BELHOT; 2010, p. 421). Nesse sentido, em pesquisa realizada com alunos que cursam entre o sexto e décimo semestre de Direito, no UNICEUB, 86,4% daqueles que responderam o questionário disseram que *nunca* presenciaram, em sala de aula, referências à Taxonomia de Bloom, como ferramenta pedagógica, por parte dos professores (Vide quadro1, logo abaixo, e pergunta 1 da pesquisa detalhada no apêndice A).

Ante o exposto, cabe aqui a apresentação dos problemas principais desse ensaio: quais são os fundamentos da Taxonomia de Bloom? É aplicável ao Ensino Jurídico? E quais são os benefícios da utilização da Taxonomia no Ensino do Direito? O desafio deste trabalho, ou seja, seu objetivo geral, é apresentar, nos tópicos seguintes, resposta para essas perguntas e para outras questões a elas relacionadas.

Ademais, convém esclarecer que método de pesquisa do presente ensaio foi, fundamentalmente, dedutivo e, subsidiariamente, indutivo. Foi dedutivo na medida que a Taxonomia de Bloom et al. e outros aspectos relacionados ao Ensino do Direito foram apresentados com base na literatura, tendo como marco teórico dogmático a obra Taxonomia dos objetivos educacionais, domínio cognitivo (BLOOM, et. al., 1977), que é a tradução do texto original da Taxonomy Of Educational Objectives (BLOOM, et. al., 1956) e a principal

obra consultada sobre Taxonomia de Bloom Revisada (BELHOT; FERRAZ, 2010), que se baseia de forma detalhada na obra *A Taxonomy For Learning, Teaching And Assessing: a Revision Of Bloom's Taxonomy Of Educational Objectives* (ANDERSON; KRATHWOHL; AIRASIAN; MAYER; PINTRICH; RATHS; WITTROCK, 2001).

Todavia, o método foi também indutivo quando se considera que algumas hipóteses sobre o Ensino do Direito foram submetidas à prova pelos fatos colhidos em pesquisa de campo. A citada pesquisa foi realizada diretamente com os discentes que cursam entre o sexto e décimo semestre do Curso de Direito do UNICEUB, de todos os turnos, tanto no Campus de Taguatinga como na Asa Norte, regiões do Distrito Federal. Essa pesquisa objetivou diagnosticar alguns aspectos do Ensino Jurídico que subsidiarão a análise sobre a aplicabilidade da Taxonomia de Bloom no Ensino do Direito.

Neste prisma, as observações e impressões desses alunos sobre o Ensino do Direito, durante o curso, ofertarão algumas contribuições sobre os aspectos metodológicos e pedagógicos utilizados em sala de aula pelos mestres. Alguns resultados ou recortes da mencionada pesquisa, cujo inteiro teor se encontra no apêndice A, serão mencionados oportunamente em várias partes desta obra, ou seja, quando os dados servirem para esclarecer, ilustrar, corroborar ou contrariar pontos relacionados a Taxonomia de Bloom e sua aplicação ao Ensino Jurídico.

**Quadro 01:** Metodologia utilizada na pesquisa de campo.

<b>OBJETO DA PESQUISA</b>	Testar hipóteses relacionadas ao Ensino Jurídico e à Taxonomia de Bloom. Elementos dessa pesquisa serão úteis na parte desta obra que trata da aplicação da Taxonomia de Bloom ao Ensino do Direito.
<b>PÚBLICO ALVO</b>	Alunos que cursam entre o sexto e décimo semestre do Curso de Direito do UNICEUB de Taguatinga-DF e Asa Norte – DF.
<b>POPULAÇÃO DO PÚBLICO ALVO</b>	Atualmente existem no UNICEUB, de Taguatinga e da Asa Norte, um total de ... alunos que cursam entre o sexto e décimo semestre do Curso de Direito, em todos os turnos.
<b>TIPO DE ESTUDO</b>	Qualiquantitativo
<b>RECURSOS UTILIZADOS</b>	Questionário em Formulário eletrônico (Google Formulário) enviado para grupos de redes sociais (Whatsapp e Facebook) formados por alunos do Curso de Direito do UNICEUB.
<b>ESTRATÉGIA UTILIZADA</b>	Envio do link do questionário para: 9 (nove) grupos de Whatsapp que somam 1094 (mil e noventa e quatro) membros (alunos que cursam Direito no Uniceub). 2 (dois) grupos de Facebook que somam 18 mil (dezoito mil) membros (alunos e provavelmente ex-alunos). O questionário da pesquisa foi inserido nesses grupos de Facebook por último e houve mudança quase imperceptível na quantidade de respostas que já havia sido recebida dos grupos de Whatsapp. Assim, foi possível perceber que a participação de alunos membros de grupos do Facebook foi ínfima se comparada com a

	participação dos alunos dos grupos de Whatsapp. Esses grupos de Facebook, com título provas do curso de Direito, pela quantidade de membros, deve conter alunos e ex-alunos, mas o questionário deixou claro que só alunos que atualmente cursam Direito poderiam responder. Ademais, a contribuição desses dois grupos de Facebook, foi quase nula, conforme mencionado acima.
TEMPO DA PESQUISA	23 de agosto a 30 de setembro do ano de 2020.
TOTAL DE RESPOSTAS	No dia 29 de agosto a pesquisa atingiu 110 (cento e dez) respostas efetivas do questionário, quando foi encerrado o recebimento de novas respostas.
HIPÓTESES FORMULADAS	As hipóteses formuladas e as conclusões resultantes da pesquisa serão apresentadas no decorrer do presente trabalho e o inteiro teor da pesquisa será disponibilizada no Apêndice A.
GRAU DE CONFIANÇA	95% (noventa e cinco por cento).
MARGEM DE ERRO	A margem de erro, segundo a calculadora do Survey Monkey é de: ... %.

***Observação:** Conforme conversa com o Orientador, informo que a população e margem de erro do quadro acima ficaram pendentes, tendo em vista que o UNICEUB não conseguiu passar esses dados em tempo hábil, embora tenham sido pedidos com razoável antecedência. Desta forma, esses dados serão acrescidos na versão do depósito definitivo, conforme anuência do Orientador.*

Nas linhas seguintes, o tema ora abordado se desdobrará em seus objetivos específicos com a apresentação da Taxonomia de Bloom et al., tradicional e revisada, no perímetro dos processos cognitivos, inclusive com quadros e figuras que sintetizarão ou ilustrarão os assuntos abordados. Mais adiante, será discutida a aplicabilidade da Taxonomia de Bloom no Ensino do Direito com a abordagem dos aspectos que precisam ser considerados, superados ou implementados para viabilizar essa aplicação.

Assim, eventuais aspectos culturais e históricos do Ensino Jurídico tradicional que influenciam na aplicação da Taxonomia e na implementação de metodologias que permitem sua fluência no Ensino do Direito serão intercalados com resultados da pesquisa acima mencionada a fim dialogar com literatura utilizada. E, por último, serão trazidos à baila os benefícios que a utilização da Taxonomia de Bloom pode proporcionar ao Ensino Jurídico.

## 1 A TAXONOMIA DOS OBJETIVOS INSTRUCIONAIS DE BLOOM

Esta breve exposição da Taxonomia de Bloom deverá percorrer, necessariamente, o seu conceito, origem, finalidade, dimensões, categorias e subcategorias, sua revisão e outros desdobramentos. Cada um desses elementos será apresentado, a seguir, de forma elucidativa, em que pese a complexidade do tema e a exiguidade do espaço.

### 1.1 Taxonomia de Bloom: origem e finalidade

Em que contexto eclodiram as pesquisas iniciais que deram origem a Taxonomia em comento e quais razões a motivaram? Nas palavras seguintes, os seus autores revelam contornos históricos do nascedouro do empreendimento realizado e aspectos de sua finalidade:

A ideia deste sistema de classificação nasceu em uma reunião informal de examinadores universitários, durante a Convenção da Associação Americana de Psicologia, em Boston, no ano de 1948. Nesse encontro, se manifestou interesse por um quadro teórico de referência que facilitasse a comunicação entre examinadores (...) Depois de exaustiva discussão, o grupo concordou que a forma mais adequada para obter esse quadro de referência seria um sistema de classificação de objetivos, de vez que estes constituem a base do planejamento do currículo e da avaliação e representam o ponto de partida de muitas de nossas pesquisas educacionais. (BLOOM, et al., 1977, p. 3-4).

É certo que a principal finalidade da Taxonomia dos objetivos educacionais era facilitar a comunicação entre as instituições de ensino e a pesquisa sobre avaliações (BLOOM, et al., 1977, p. 9), mas a equipe vislumbrava a solução de vários problemas associados. A imprecisão e amplitude dos termos utilizados nos objetivos educacionais, tais como “internalizar o assunto” e “resolver os problemas propostos”, eram vícios relacionados à falta de uma Taxonomia dos objetivos.

Além disso, não havia uma visão clara da semelhança e dessemelhança entre os objetivos instrucionais quanto ao nível de complexidade do comportamento esperado do aluno com a formulação de cada um deles. Implica dizer, que não havia classificação consistente dos objetivos segundo suas características comuns, isto é, de acordo com o poder de alcance cognitivo de cada classe. Essa imprecisão ou falta de distinção no uso dos objetivos instrucionais incomodava Bloom e sua equipe e isso motivou e direcionou toda a elaboração da Taxonomia, como fica claro no trecho seguinte:

Julgam alguns professores, por exemplo, que seus alunos devem *internalizar o conhecimento*, outros ainda desejam que seus alunos *alcancem o cerne ou a*

*essência do conhecimento* ou *compreendam*. Todas estas expressões não apresentam um mesmo significado? O que faz, de modo específico, um aluno que compreende realmente? E o que deixa de fazer aquele que não compreende? Reportando-se à taxionomia, às suas classificações representativas, o professor terá condições para definir as expressões imprecisas anteriormente citadas. (BLOOM, et al., 1977, p. 1).

Sendo assim, com base em gigantesca pesquisa e com intensa colaboração de professores de inúmeras universidades, Bloom e equipe, visando suprir as aludidas imprecisões, não apenas catalogaram exaustivamente os objetivos educacionais utilizados aleatoriamente à época, mas também, e principalmente, inovaram ao classificá-los de acordo o nível de complexidade dos processos mentais necessários para alcance dos comportamentos pretendidos em cada categoria desses objetivos (BLOOM, 1977).

Diante dessa problemática, Bloom et al. (1956) assumiu a liderança desse projeto e, junto com M. D. Englehart, E. J. Furst, W. H. Hill e D. Krathwohl, concluiu o manual da Taxonomia, que resultou na obra publicada sob o título *Taxonomia Of Education Objectives – The classification of Education Goals Handbook: Cognitive Damain* (1956), ou seja, *Taxonomia de Objetivos Educacionais: uma classificação de metas educacionais. Manual I: Domínio Cognitivo* (MELLO; ALMEIDA NETO; PETRILLO, 2019), cuja tradução (Bloom, 1977) é uma das fontes bibliográficas cruciais do presente trabalho.

No que se refere à finalidade da Taxonomia com sua classificação dos objetivos do sistema educacional, Bloom et al. (1977, p. 2-3), Krathwohl (2002) e Ferraz e Belhot (2010) apontam que o trabalho realizado buscou:

- a) Padronizar a linguagem sobre os objetivos de aprendizagem para facilitar a comunicação entre pessoas (docente, coordenadores etc.), conteúdos, competências e grau de instrução desejado;
- b) Servir de base para que determinados cursos definissem, de forma clara e particular, objetivos e currículos baseados nas necessidades e diretrizes contextual, regional, federal e individual (perfil do discente/curso);
- c) Determinar a congruência dos objetivos educacionais, atividade e avaliação de uma unidade, curso ou currículo;
- d) Definir um panorama para outras oportunidades educacionais (currículos, objetivos e cursos), quando comparado às existentes antes dela ter sido escrita.
- e) Apoiar professores e especialistas no sentido de viabilizar o exame, com precisão, de problemas de currículo e avaliação;

- f) Facilitar a formulação de objetivos que se pretendem medir, bem como sugerir formas de verificação (exame) desses objetivos;
- g) Possibilitar uma linguagem comum a fim de facilitar a troca de informações sobre os desenvolvimentos curriculares e os planos de avaliação;
- h) Oferecer um modelo relativamente preciso para a análise de resultados educacionais na área cognitiva;
- i) Possibilitar um “exame dos processos educacionais e análise de atividades” e se tornar um instrumento útil na “análise dos desempenhos de ensino”.
- j) Servir para “analisar os tipos de aprendizagem que ocorrem em discussões de aula”;
- k) Permitir maior precisão na “especificação de objetivos instrucionais”, evitando expressões não avaliáveis, bem como possibilitar o vislumbre claro da relação do objetivo escrito com o nível de complexidade do raciocínio exigido pelo comportamento esperado.

Em que pese o enorme leque de utilidades, inerentes ao planejamento pedagógico de currículos ou avaliações em contextos amplos, para períodos de médio e longo prazo, envolvendo diretores e planejadores de currículos de ensino, no presente trabalho o enfoque ficará circunscrito ao planejamento do ensino para sala de aula, ou seja, os objetivos da Taxonomia serão tratados na sua dimensão instrucional, no que concerne a classificação feita por Mello, Almeida Neto e Petrillo (2019).

Os referidos autores chamam de objetivos globais os enunciados com ampla abrangência, ou seja, são metas para o futuro. Os objetivos educacionais, por sua vez, são mais específicos que objetivos globais, porém mais gerais do que os objetivos instrucionais e são utilizados pelos professores para planejar um semestre de ensino, por exemplo. Já os objetivos instrucionais visam o ensino e o teste de aprendizagem do dia-a-dia em áreas de conteúdos bem específicos. São os objetivos utilizados para planejar as aulas diárias. Assim, repita-se, ficaremos adstritos a esse último tipo de objetivos quando se falar do uso das categorias da Taxonomia de Bloom.

## **1.2 Taxonomia de Bloom: conceito e dimensões**

A palavra Taxonomia vem da união do termo grego τάξις – ordem ou arranjo – e νομία – lei, que se traduz em um método de classificação sistemática por categorias, muito

utilizado em várias ciências, mormente na biologia, quando se separa família, gênero, ramo, espécies, etc. Portanto, o conceito de Taxonomia é, em sentido isolado, a “*classificação em categorias*”, muito embora Bloom et al. (1977, p. 15) tenham tido o cuidado de distinguir os termos ao esclarecer que Taxonomia é um tipo de classificação que exige pesquisa de campo para sua validação. O termo Taxonomia foi empregado com a intenção de revestir a classificação dos objetivos educacionais com um rigor científico próximo daquele existente em outras ciências (BLOOM, et. al., 1977, p. 1).

Depois da apresentação do conceito de Taxonomia em si, resta ainda a definição da Taxonomia de Bloom. Para formulação de um conceito claro, é conveniente percorrer o processo de elaboração do trabalho e juntar alguns elementos envolvidos e entrelaçados. No que se refere ao objeto de classificação, Bloom et al. (1977, p. 1-11), ora se referem a sua Taxonomia como uma “*classificação de objetivos educacionais*”, ora como “*classificação de comportamento esperado*” ou, ainda, “*classificação dos comportamentos do aluno que representam pretendidos resultados do processo educacional*” com ênfase em “*obter evidência da medida em que os comportamentos desejados ou pretendidos foram desenvolvidos pelo aluno*” (1977, p. 11).

Desta forma, infere-se que a Taxonomia abrange o seguinte entrelaçamento: objetivos educacionais, que são as categorias de níveis de complexidade dos comportamentos esperados do aluno, isto é, os resultados pretendidos, cuja medida em que foram alcançados deve-se obter evidência com avaliações. Assim, no tecido do projeto da Taxonomia de Bloom, os elementos das expressões mencionadas acima dialogam entre si e se complementam, pois, dito de outro modo, as categorias de objetivos indicam os níveis de complexidade dos processos mentais exigidos pelos comportamentos esperados dos discentes e exemplos de questões são apresentadas para verificar se o aluno atingiu os resultados (BLOOM, et. al., 1977, p. 1-15). Além disso, verbos adequados ensinam como distinguir e elaborar essas categorias de objetivos.

Quanto ao processo de desenvolvimento da Taxonomia, em poucas palavras, os autores (BLOOM, et. al. 1977) estabeleceram vários princípios organizacionais a serem seguidos. Primeiro decidiram classificar todos os objetivos educacionais das mais diversas orientações pedagógicas, sem julgá-los, desde que tivessem descrições do comportamento esperado do aluno, ou seja, desde que fossem avaliáveis. Definiram três domínios ou dimensões para um projeto amplo, ou seja, o domínio cognitivo, afetivo e psicomotor. O domínio cognitivo (conhecimento, capacidades e habilidades intelectuais) foi eleito para a primeira parte do



trabalho e foi dividido em categorias e subcategorias de acordo com os seus níveis de complexidade, dos mais simples aos mais complexos.

Para tanto, foram realizadas pesquisas consistentes, com inúmeros colaboradores, em que foi verificado que questões relacionadas a um grupo de objetivos instrucionais exigiam dos alunos processos mentais mais complexos e mais difíceis, de acordo com a obtenção de erros ou acertos. Significa, por exemplo, que nos problemas que dependiam apenas de memória havia mais acertos do que nos problemas que exigiam a aplicação de um conceito em uma situação concreta.

Do mesmo modo, perceberam que em testes como os mesmos indivíduos, os problemas que requeriam análise obtinham mais erros do que aqueles que exigiam compreensão. Diante desses resultados, concluíram que a classificação dos objetivos - ou comportamentos a eles relacionados - deveria ser hierarquizada, em escala ascendente, de acordo com o nível de complexidade dos processos mentais exigidos em cada categoria, do mais simples ao mais complexo (Bloom et al., 1977, p. 16).

Neste sentido Bloom et. al. (1977, p. 16-17) esclarece:

(...) problemas exigindo unicamente o comportamento A serão respondidos mais acertadamente e com maior frequência do que problemas requerendo AB. Estudamos um grande número de problemas que aparecem em nossas provas compreensivas, e os resultados deste estudo apoiam a hipótese mencionada. Assim, problemas que requerem conhecimento de fatos específicos são geralmente respondidos mais frequentemente com correção do que questões requerendo conhecimento de universais e abstrações em uma área. Problemas que solicitam conhecimento de conceitos e princípios são também mais frequentemente respondidos de modo correto do que problemas que exigem tanto o conhecimento de princípios quanto certa habilidade em aplica-los em novas situações. Problemas que requerem análise e síntese são mais difíceis do que problemas que envolvem compreensão.

Ademais, Bloom et. al. (1977) concluíram ainda que o princípio hierárquico leva naturalmente ao princípio da cumulação, ou seja, uma habilidade de nível mais alto era formada pelo acúmulo, em grande medida, das habilidades envolvidas nos níveis anteriores. Assim, estabeleceram que a Taxonomia seria uma classificação hierarquizada de objetivos, de acordo com sua complexidade, de modo que o nível seguinte dependesse do domínio do nível anterior.

Dito isso, torna-se oportuno conceituar a Taxonomia de Bloom, primeiramente na perspectiva de seu projeto completo, como uma classificação hierarquizada de objetivos educacionais, em escala ascendente, de acordo com o nível de complexidade do comportamento

esperado do aluno, consubstanciado em processos mentais, sentimentais ou psicomotor, verificáveis em testes adequados.

Muito embora o mérito da estruturação da Taxonomia pertença a muitos coautores e milhares de colaboradores (BLOOM, et. al, 1977, p. 7), ela passou a ser conhecida como Taxonomia de Bloom em decorrência da liderança que Benjamim S. Bloom, exerceu especialmente nos primeiros trabalhos (domínio cognitivo e afetivo).

Segundo Bloom et al. (1977, p. 6) “os planos originais objetivavam uma taxonomia completa, construída de três partes principais – os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor”. Mas qual foi o enfoque de cada uma dessas frações do projeto taxonômico? Exsurge, na figura seguinte, uma síntese descritiva dessas três dimensões da Taxonomia:

**Quadro 02:** As dimensões da Taxonomia.

<b>Domínios</b>	<b>Classificação de objetivos educacionais</b>
<b>Cognitivo</b>	É o domínio relacionado ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais. Refere-se aos processos psicológicos.
<b>Afetivo</b>	Está relacionado à área emocional e afetiva. Relaciona-se a interesse, aceitação, atitude, valores, comportamentos e responsabilidades.
<b>Psicomotor</b>	Este domínio está ligado a reflexos, movimentos básicos, habilidade de percepção, habilidades físicas, movimentos aperfeiçoados e comunicação não verbal.

Fonte: BLOOM, et al., 1977; e MELLO; PETRILLO, 2019.

Todavia, o primeiro trabalho concentrou esforços na Taxonomia do domínio cognitivo. O presente ensaio, como sugere seu título, ficará adstrito ao domínio cognitivo, dada sua maior relevância para o Ensino do Direito, muito embora o domínio afetivo mereça estudos sobre sua relevância para pedagogia jurídica. Sendo assim, é necessário, ainda neste tópico, conceituar, separadamente, a Taxonomia de Bloom, circunscrita ao domínio cognitivo.

Com efeito, Taxonomia de Bloom, em sua dimensão cognitiva (pensamentos), pode ser conceituada como uma classificação sistemática e hierarquizada, dos objetivos instrucionais, em escala ascendente, do mais simples ao mais complexo, de acordo com o nível de complexidade dos processos mentais exigido pelos comportamentos intencionados nesses objetivos.

### 1.3 Categorias e subcategorias do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom

A Taxonomia do domínio cognitivo é o trabalho de classificação do conhecimento – memória - e o entendimento - capacidades e habilidades intelectuais - em categorias e subcategorias, conforme os processos psicológicos a elas relacionados, dos mais simples aos mais complexos. Na figura 1, abaixo, é possível vislumbrar de forma mais didática a classificação das categorias cognitivas:

**Figura 01:** Estrutura da Taxonomia de Bloom, processo cognitivo: seis categorias.



Fonte: BLOOM, et. al. 1977, p. 16.

A seguir serão apresentadas as categorias da Taxonomia dos objetivos instrucionais, do processo cognitivo, suas subcategorias, definições de cada uma delas, alguns verbos adequados para cada nível e exemplos de avaliações ou testes que servem para verificar se o discente demonstrou comportamento relacionado ao resultado proposto em cada objetivo classificado.

#### 1.3.1 Conhecimento

Trata-se de uma categoria **geral** em que o aluno “adquire e armazena informações que mais tarde necessita evocar”, ainda que responda de forma diferente da situação inicial. A evocação por reconhecimento ou memória, de ideias, materiais ou fenômeno é o principal comportamento ou processo psicológico esperado do aluno neste nível (BLOOM, 1977, p. 55).

Nesta categoria, podem ser usados os seguintes verbos: *enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, lembrar, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer* (FERRAZ; BELHOT, 2010).

A categoria *conhecimento*, que tem cunho geral, se divide nas subcategorias seguintes.

### **1.3.1.1 Conhecimento de Específicos**

É “a evocação de unidades de informações específicas e isoláveis” (BLOOM, et al., 2010, p. 71). É considerado um material de nível baixo, mas serve de base para elaborações mais complexas e abstratas. Se subdivide nas seguintes ramificações:

- a) *Conhecimento específico de terminologia* ou símbolos de uma área do conhecimento em particular. Exemplo: O aluno, depois de uma exposição em aula, *define* o conceito dos termos *ex tunc* e *ex nunc*, da linguagem jurídica.
- b) *Conhecimento de fatos específicos* (datas, pessoas, lugares, acontecimentos, fontes de informação etc.): são elementos ou porções de um material susceptíveis de serem isolados e pinçados de um todo sem perderem o significado e o valor próprio. São elementos importantes que o aluno deve conhecer para solucionar problemas. Exemplo: O aluno *lista* quatro fatos históricos que contribuíram para a formação do Estado Democrático de Direito.

### **1.3.1.2 Conhecimento de Maneiras e Meios de Tratar com os Específicos**

Relaciona-se ao conhecimento de métodos, sequências cronológicas, padrões ou critérios de julgamento e de organização de um determinado campo. Este conhecimento foi classificado como um conhecimento intermediário de abstração.

Esta subcategoria se ramifica em:

- a) *Conhecimento de convenções*: formas de tratar e apresentar ideias e fenômenos. Inclui normas de comportamento social, regras e estilos da prática acadêmica. Exemplo: O aluno *reconhece*, dentre três opções escritas, a estrutura geral mais utilizada nas peças de petição do Direito Penal.
- b) *Conhecimento de tendências e sequências*: relação e influência entre fatos de tempos diferentes. Exemplos: O aluno *ordena* a sequência do procedimento comum ordinário do processo penal; O aluno *reconhece* quatro influências do Direito Romano sobre o Direito Civil Brasileiro.
- c) *Conhecimento de classificações e categorias*: classes, espécies, grupos ou divisões fundamentais de uma área de estudo. Exemplos: O aluno *enumera* os tipos de ritos da justiça do Trabalho; O aluno *nomeia* as subdivisões da parte geral e da parte

especial do Código Civil Brasileiro; aluno *cita* as espécies de tutelas provisórias, segundo os art. 300 a 311, do CPC.

- d) *Conhecimento de critérios* a partir dos quais opiniões, proposições e princípios são julgados ou testados. É oportuno alertar que esses critérios quando são utilizados em um caso concreto, exige-se um processo cognitivo muito mais complexo – a avaliação. Não é, portanto, o caso aqui. Exemplos: O aluno *identifica* os requisitos de admissibilidade do recurso especial, segundo os critérios da Lei e da jurisprudência; O aluno *cita* três critérios (princípios) constitucionais que o processo penal precisa observar sob pena de nulidade; O aluno *preenche* os espaços em branco da pirâmide de Kelsen, conforme os critérios hierárquicos do autor.
- e) *Conhecimento de metodologia*: é o conhecimento de métodos e técnicas utilizadas nas investigações ou trabalhos de uma determinada área. Não deve ser confundido com a habilidade de usar o método, pois esta última se enquadra em categorias mais complexas da Taxonomia. Todavia, o conhecimento dos métodos já utilizados tem enorme proveito no momento colocá-los em prática. Exemplos: O aluno *escreve* os métodos mais utilizados nos trabalhos de conclusão de curso (TCC); O aluno *reconhece* as fases do método indutivo; O aluno *descreve* a melhor técnica de realizar uma peça de alegações finais por memoriais do rito comum ordinário da esfera penal.

### ***1.3.1.3 Conhecimento dos Universais e Abstrações em um Certo Campo do Conhecimento***

Bloom, (et. al., 1977) define com clareza esta subcategoria, destacando que se refere ao:

Conhecimento dos principais esquemas e padrões pelos quais os fenômenos e as ideias são organizados. Estas são as grandes estruturas, teorias e generalizações que dominam um campo de assunto ou que, em geral, são bastantes usadas no estudo de fenômenos ou na solução de problemas (BLOOM, et. al., 1977, p. 175).

Essa subcategoria do conhecimento se subdivide em:

- a) *Conhecimento de princípios e generalizações*: consiste em conhecer e lembrar de aspectos e estruturas gerais de uma determinada área ou sistema. Não inclui a aplicação dessas generalizações, propriamente, mas conhecer e ser capaz de identificá-las ou citá-las. Exemplos: O aluno *reconhece* como verdadeira a

afirmação de que a norma jurídica, **de modo geral**, é imperativa, violável, contrafática, heterônima, coercível, axiologicamente bilateral e atributiva; O aluno *identifica* como princípios gerais do Direito: o princípio da boa-fé, princípio da paridade de armas e da proibição do enriquecimento sem causa; O aluno *reconhece* como verdadeira a informação de que a proteção integral é um princípio geral do Direito da criança e do adolescente; O aluno reconhece a preservação empresa como um princípio geral do Direito Empresarial.

- b) *Conhecimento de Teorias e Estruturas*: Conhecimento de grupo de princípios e generalizações, relacionados entre si, que revelam clara e sistematicamente o panorama de uma área. Exemplos: O aluno *reconhece* a relação dos termos Fato, Valor e Norma, e suas definições, com a Teoria Tridimensional do Direito; O aluno *relaciona* a expressão *tu toque* e sua definição com a Teoria dos Atos Próprios.

Na Taxonomia original de Bloom, as *Capacidades e Habilidades Intelectuais* sucedem o nível do *Conhecimento* e integram o bloco do entendimento com níveis mais complexos da Taxonomia, como será visto a seguir.

### 1.3.2 Compreensão

O primeiro e o mais baixo nível da dimensão do entendimento, em que se usa a informação apreendidas, “sem necessariamente relacioná-la a outro material ou perceber suas implicações mais completas” (BLOOM, et. al., 1977, p. 175). Na Taxonomia, compreensão tem sentido restrito, não significa entendimento completo ou total da informação recebida.

Este nível não se limita à compreensão da leitura apenas, mas também de materiais simbólicos, gráficos, sons, observações de cenários, etc. A ênfase aqui é no significado e na finalidade do conteúdo recebido. Esse segundo nível da Taxonomia, se subdivide e se revela em três subcategorias: translação, interpretação e extrapolação da informação aprendida, conforme exposição seguinte.

- a) *Translação*: é dizer de outra forma – linguagem, palavras, desenhos, símbolos, poemas, etc. - aquilo que foi entendido, mas preservando a informação original. É trazer o abstrato para o concreto e vice-versa. Aqui inclui-se, ainda, a capacidade de perceber denotação e conotação do material internalizado (texto, símbolo, etc.). A translação é medida pelo nível de sua aproximação ou similitude com o sentido

original da informação recebida. Exemplos: O aluno *explica* a redação do artigo 215, *caput*, do Código Penal, como suas próprias palavras; O Aluno *exemplifica* o princípio da correlação do processo penal; O aluno identifica em uma charge a ideia de seletividade criminal; O aluno ler um poema e *traduz* suas alusões aos Direitos Humanos.

- b) *Interpretação*: É capacidade de entender as partes da comunicação, suas relações e possíveis contradições. Essas ideias são reordenadas e reconfiguradas na mente do aluno, fazendo inferências, generalizações e conclusões. Nesta subcategoria o aluno identifica, compreende e amplia a ideia fundamental de uma comunicação, respeitando seus limites de alcance. Exemplos: O aluno, ao ler dois resumos de petições iniciais cíveis, *distingue* aquela que é inepta com base no art. 330, § primeiro, inciso, III, do NCPC; O Aluno *identifica a ideia central* de um texto de filosofia do Direito; O aluno *interpreta* um gráfico sobre o sistema carcerário e política criminal e aponta suas principais constatações; O aluno, ao ler a frase do Jurista Ayres Brito: “Quem sabe só Direito nem Direito sabe”, *explica* o alcance da expressão.
- c) *Extrapolação*: É a capacidade de transcender a comunicação recebida, estimando e prevendo tendências, direções, condições, implicações, efeitos ou desdobramentos dessa comunicação, considerando probabilidades. A extrapolção pode ir do particular (amostra) para o universal e vice-versa. Exemplos: O aluno, ao ler um determinado artigo do Código Civil, *identifica* seu anacronismo de sua vigência atual; O aluno, ao ler um enunciado de uma questão de Direito de família, *estima* implicações penais no mesmo caso; O aluno *prevê* que o fim da prisão em segunda instância fará maior diferença para pessoas mais afortunadas financeiramente (previsão de desdobramentos e tendências).

Na categoria compreensão os seguintes verbos podem ser utilizados: *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.*

### 1.3.3 Aplicação

É a aplicação de abstrações (regras, conceitos, ideias gerais, métodos, princípios ou teorias) em um caso concreto específico. Utiliza-se aqui os seguintes verbos inerentes à categoria: *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.*

Exemplos de comportamentos esperados nesta categoria: O aluno *aplica* o princípio da ampla de defesa para resolver uma questão de Direito penal; O aluno *usa* adequadamente dois artigos do Código Penal para demonstrar, em uma situação nova e concreta, que o réu foi preso indevidamente.

### 1.3.4 Análise

É a preparação para a avaliação. Trata-se da habilidade de evidenciar a estrutura, a organização e as partes de uma comunicação e a forma como ela foi transmitida. A análise pode ser feita de três formas (níveis): identificação das partes que integram a comunicação e classificação dos elementos; verificação das relações entre esses elementos; descoberta dos princípios utilizados na organização.

Na categoria *análise* são utilizados os seguintes 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.*

Esta categoria se desdobra em três subcategorias, conforme exposição seguinte:

- a) *Análise dos elementos*: identificação e classificação das partes que integram, explícita ou implicitamente, uma comunicação a fim de compreendê-la e avaliá-la na sua inteireza. Assim, se verifica, por exemplo, as divisões, expressões importantes que revelam intenções, valores, etc. Exemplos: O aluno *esquematiza* o conceito de legítima defesa, do art. 25 do Código Penal, com base em *suas partes* constitutivas fundamentais.
- b) *Análise das relações*: identificação das relações entre os elementos de uma comunicação, bem como entre suas partes. Exemplos: O aluno *identifica* alguma



redundância na redação do caput do art. 25 do CP em relação ao seu parágrafo único; O aluno *aponta* falhas de lógica argumentativa (sofisma) em uma exordial acusatória; O aluno *identifica* e *separa* os principais argumentos de acusação contra o réu em uma denúncia simulada do MP.

- c) *Análise dos princípios de organização*: é a análise da estrutura e da forma como foi organizada uma comunicação. Exemplos: O aluno *infere* elementos persuasivos em uma petição, emocionalmente apelativos e a intencionalidade do autor; O aluno *identifica* valores, ideias, ideologias, sentimentos pessoais e intenções do autor de uma comunicação sobre Direito (palestra, texto, vídeo, petição, desenho, pintura, etc.); O aluno *separa* elementos, estrutura e dinâmica utilizadas pelo autor para unificar um texto de Direito ambiental.

### 1.3.5 Síntese

“É a combinação de elementos e partes, de modo a formar um todo. É um processo de trabalhar com elementos, partes, etc. e combiná-los para que constituam uma configuração ou estrutura não claramente percebida antes” (BLOOM, 1977, p. 137). Esta categoria é a que mais se relaciona com a habilidade de criar, pois as anteriores se vinculam a elementos do material recebido. A síntese transcende esses materiais, mas não totalmente, pois é limitada por métodos ou estruturas impostas na questão. Singularidade e originalidade aqui são palavras chaves.

Os seguintes verbos poderão ser utilizados para alcance dessa categoria de objetivos: *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*.

Essa categoria se desdobra nas seguintes subcategorias:

- a) *Produção de uma comunicação singular*: transmissão, relativamente livre, de ideias, sentimentos e experiências para o público específico, de forma bem estruturada, organizada e singular. Exemplos: O aluno *escreve* um ensaio sobre o sistema carcerário brasileiro, *propondo* novas modalidades de penas. Tudo dentro de parâmetros estabelecidos pela questão (métodos, problemas, etc.); O aluno *cria* um poema sobre a relação entre o direito de liberdade e de propriedade privada,

previstos na Constituição Federal; O aluno *desenvolve* (improvisa) uma exposição oral clara, organizada e bem formulada sobre a formação histórica do Estado de Direito e seus pilares.

- b) *Produção de um Plano ou Indicação de um conjunto de Operações*: elaboração de plano de trabalho, de operação ou de pesquisa, respeitando requisitos (método, etc.). Exemplos: O aluno *cria* um projeto de lei para solução de um problema com base em justificativas; O aluno *elabora* um projeto de pesquisa sobre um tema do Direito; O aluno *projeta* um aplicativo com teses defensivas do Direito Penal para vários tipos de denúncia ou acusação; O aluno *realiza* um plano para reduzir a população carcerária no país ou no seu estado; O aluno *elabora* um formulário de pesquisa para examinar hipóteses por ele levantadas;
- c) *Derivação de um conjunto de relações abstratas*: Estudo de informes e fenômenos com fins de classificá-los e explicá-los. Envolve ainda a inferência de proposições com base em outras proposições ou representações simbólicas. Exemplos: O aluno *elabora* uma Taxonomia dos argumentos (ou estratégias) utilizados em julgamentos do tribunal do júri, de acordo com o nível de dificuldade exigido da defesa para refutá-los; O aluno *classifica* avaliações de Direito de acordo com os níveis da Taxonomia de Bloom; O aluno *formula* novas hipóteses sobre pirâmide de Kelsen; O aluno *elabora* uma Teoria Quadrimensional a partir da Teoria Tridimensional de Miguel Reale;

### 1.3.6 Avaliação

São os julgamentos a respeito do valor do material e dos métodos para determinados propósitos. Trata-se de “julgamentos quantitativos e qualitativos acerca da medida em que material e métodos satisfazem os critérios. É o uso de um padrão de avaliação. Os critérios podem ser aqueles determinados pelo estudante ou aqueles que lhe são dados” (BLOOM, et. al., 1977, p. 179). Este é o nível mais alto da Taxonomia original de Bloom e combina todos os outros níveis anteriores. Segundo Bloom et al. (1977, p. 179), esta categoria “representa não só um processo final dos comportamentos cognitivos, mas também sua vinculação fundamental com os comportamentos afetivos do domínio afetivo (valores, gostos, etc.).”

São verbos relacionados à categoria avaliação: *avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar,*

*relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, escrever um review sobre, detectar, estimar, julgar e selecionar.*

A *avalição*, por sua vez, foi dividida em dois subníveis, a saber:

- a) *Julgamentos em termos de evidência interna*: é a “avaliação da precisão de uma comunicação a partir de evidências tais como precisão lógica, consistência e outros critérios internos”. Exemplos: O aluno *detecta* incongruência lógica entre as provas dos autos e a acusação formulada pelo o MP em uma peça; O aluno *defende* a existência de fragilidade em um texto jurídico pela incompatibilidade entre método utilizado e o problema investigado; O aluno *julga* uma petição organicamente inconsistente pela a incompatibilidade entre as provas e os pedidos.
- b) *Julgamentos em termos de critérios externos*: avaliação ou julgamento de um material ou comunicação com base na lembrança de critérios exteriores. Esses padrões que servem de referência são normas, técnicas, eficácia dos meios para alcance de um fim e outros trabalhos considerados modelos. Cada tipo de trabalho deve ser avaliado com critérios próprios. Exemplos: O aluno *avalia* uma acusação de crime de estupro com base nos elementos do tipo penal, artigos do Código Penal e Processual Penal, princípios do Direito penal e constitucional, costumes, jurisprudência dos tribunais superiores. E ao *julgar* improcedente, com base nesses critérios, o aluno *defende* o acusado (note a semelhança com a prova da OAB, área penal, segunda fase, em que a *avaliação* geralmente se destaca); O aluno *julga* inconstitucional um artigo – ou vários artigos – de uma lei, justificando decisão; O aluno *seleciona* o tipo de recurso – ou peça - adequado para um caso concreto específico, com base em critérios legais. O aluno *avalia* se o conteúdo de uma lei tem falhas, pela ausência de sanções, que dificultará ou impedirá o alcance de sua finalidade; O aluno *detecta*, em um processo penal, várias causas de nulidade.

Depois dessa apresentação sobre as categorias e subcategorias da Taxonomia em comento, se torna conveniente a exposição compactada dessa ferramenta pedagógica. Assim, a figura seguinte possibilita um vislumbre panorâmico da Taxonomia.

**Quadro 03:** Visão panorâmica da Taxonomia de Bloom.

<b>Nível</b>	<b>Classificação dos objetivos</b>	<b>Subcategorias</b>
1	Conhecimento	1.1 Conhecimento específico: conhecimento de terminologia; Conhecimento de fatos específicos e isoláveis de um todo;
		1.2 Conhecimento de formas e significados relacionados às especificidades do conteúdo: Conhecimento de Convenção; Conhecimento de tendência e sequência; 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.
2	Compreensão	2.1 Translação;
		2.2 Interpretação;
		2.3 Extrapolação;
3	Aplicação	Sem subdivisão.
4	Análise	4.1 Análise de elementos;
		4.2 Análise de relacionamentos;
		4.3 Análise de princípios organizacionais;
5	Síntese	5.1 Produção de uma comunicação original
		5.2 Produção de um plano ou propostas de um conjunto de operações;
		5.3 Derivação de um conjunto de relacionamentos abstratos;
6	Avaliação	6.1 Avaliação em termos de evidências internas;
		6.2 Julgamento em termos de critérios externos.

Fonte: MELLO; ALMEIDA NETO; PETRILLO, 2019 (com adaptações).

## 2 A TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA

Em que pese a consistência e repercussão da Taxonomia Bloom et al. no mundo educacional, traduzida para vários idiomas, o progresso no conhecimento sobre ensino e o surgimento de novas publicações e tecnologias ensejaram a necessidade de revisão de alguns pressupostos teóricos. Em verdade, a espinha dorsal da Taxonomia original sofreu poucas lesões nesse novo trabalho, o que revela a sua solidez e seu aspecto quase atemporal. Poder-se-ia dizer que o termo ajuste seria mais apropriado que revisão.

De todo modo, o trabalho de revisão iniciou efetivamente em novembro de 1995, liderado por DAVID KRATHWOHL, que foi um dos autores da Taxonomia original. Nesse propósito, ele reuniu psicólogos cognitivos, teóricos de currículos, pesquisadores instrucionais e especialistas em prova e educação. No ano de 2001, a versão final do trabalho de revisão, foi publicado com o título *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy for educational objectives* (ANDERSON; KRATHWOHL; AIRASIAN; MAYER; PINTRICH; RATHS; WITTRICK, 2001).

A principal novidade trazida pelo trabalho de revisão foi a elaboração de uma estrutura bidimensional da Taxonomia, que passou a ter uma *Dimensão do Conhecimento* e uma *Dimensão dos processos cognitivos*. A primeira dimensão foi associada ao *substantivo* utilizado na descrição do objetivo e a segunda ao *verbo* ligado aos processos cognitivos almejados. Essa reflexão sobre o binômio *verbo-substantivo* utilizado na redação dos objetivos acabou por ser o fio condutor dos trabalhos de revisão.

Mas qual foi o problema que ensejou essa mudança estrutural na Taxonomia original? Os revisores perceberam que, na prática educacional, daquele período de mais de quarenta anos de Taxonomia de Bloom, havia muitas falhas na elaboração de objetivos. Implica dizer que os objetivos declaravam o que se esperava do aluno, mas não deixavam claro o que eles deveriam fazer para demonstrar que alcançaram tais objetivos. Notaram que os objetivos utilizavam *verbos* de ação e *substantivos* para descrever os processos cognitivos esperados, como por exemplo: o aluno deverá lembrar (*Verbo*) os nomes de três filósofos contratualistas (*Substantivo/Conteúdo*). Todavia, os revisores notaram que não havia nesses objetivos a descrição clara de como seria *verificado* (avaliado) se o aluno, de fato, se lembrou.

Sendo assim, o tema *verbo-substantivo* se tornou a flâmula das discussões e o grupo liderado por Krathwohl concluiu que o primeiro ponto mais sensível, que reivindicava revisão, estava relacionado à associação direta do *verbo* com o objetivo cognitivo, avaliação do objetivo e desenvolvimento de competências. Diante desse diálogo estreito entre *verbo* e *substantivo*, os revisores entenderam que era auspicioso separá-los, alocando-os em dimensões distintas, ou seja, os substantivos passaram a integrar a dimensão do conhecimento (o que fazer) e o verbo passou a representar a dimensão dos processos cognitivos (como fazer). Eis aí a natureza bidimensional da nova estrutura: Dimensão do Conhecimento e Dimensão dos Processos Cognitivos. Vide quadro 04.

**Quadro 04:** Construção bidimensional da Taxonomia de Bloom Revisada.

Domínio Cognitivo		
Dimensão do Conhecimento (Substantivo)	Dimensão dos Processos Cognitivos	
	Níveis	Verbo
Efetivo ou Factual	6	Criar
Conceitual	5	Avaliar
Procedimental ou procedural	4	Analisar
Metacognitivo	3	Aplicar
	2	Entender
	1	Lembrar

Fonte: MELLO; ALMEIDA NETO; PETRILLO, 2019.

Além da opção por uma bidimensionalidade na nova concepção da Taxonomia, a revisão trouxe ainda renomeações de níveis, adoção da forma verbal para cada um deles, mudança de posição hierárquica do nível síntese e maior flexibilização da ideia de que um nível hierarquicamente superior só seria alcançado se houvesse, necessariamente, o domínio de todos os níveis anteriores da categorização. Todas essas mudanças serão apresentadas doravante.

## 2.1 Adoção de uma Estrutura Bidimensional

A Taxonomia original de Bloom tinha estrutura unidimensional com sobreposição de níveis cognitivos, do mais simples ao mais complexo, como visto alhures (figura 1). Naquela estrutura o conhecimento assumia a posição de primeiro nível, isto é, o mais simples dentre eles. Todavia, foi verificado que objetivo educacional *conhecimento*, naquele contexto, trazia consigo uma dicotomia semântica interna, pois tanto indicava a habilidade de *lembrar* (*verbo* = processo cognitivo) como aquilo que era *lembrado* (substantivo = conteúdo assimilado).

Assim, por exemplo, Bloom et al. informa que o *conhecimento* é a categoria **geral** em que o aluno “**adquire e armazena informações** que mais tarde necessita **evocar**” (1972, p. 55). É possível observar aqui que a expressão “adquire e armazena informações” se relaciona ao material ou conteúdo comunicado [*SUBSTANTIVO*] e a parte “que mais tarde necessita *evocar* ou *lembrar*” [*VERBO*] se refere ao nível do processo psicológico ou cognitivo esperado do aluno. Logo, o conhecimento, na forma como foi concebido e apresentado na Taxonomia original, tinha uma perceptível bifurcação.

Neste sentido Ferraz e Belhot destaca o aspecto substantival contido no *conhecimento* e o fato de não está, por isso mesmo, *diretamente* ou *exclusivamente* ligado aos processos cognitivos:

Na taxonomia original, embora as seis categorias fizessem parte do domínio cognitivo, apenas cinco delas (compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) estavam diretamente relacionadas a ele, pois a categoria conhecimento, desde sua idealização, estava relacionada ao conteúdo instrucional (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 427).

Sendo assim, o *conhecimento* representava, em grande medida, o *conteúdo* a ser processado psicologicamente e não, rigorosamente ou exclusivamente, um nível de processo cognitivo. Diante disso, os revisores resolveram retirar o *conhecimento* (agora com carga semântica apenas de conteúdo) do grupo de categorias cognitivas e transportá-lo para uma dimensão específica de *conteúdo*, paralela à dimensão dos processos psicológicos. Desta forma, formou-se uma Taxonomia com nova estrutura, a saber, uma estrutura bidimensional. Ademais, o verbo *lembrar* – um dos elementos contidos anteriormente no *conhecimento* e que mais bem representava um processo psicológico – entrou no lugar do *conhecimento*, no primeiro nível da dimensão dos processos cognitivos da Taxonomia Revisada (vide quadro 04).

Assim, o conhecimento, na sua dimensão própria (conteúdo), passou a ter quatro subcategorias, em vez de três, como ocorria na Taxonomia original e com novos nomes. São elas: conteúdo *efetivo ou factual*, *conceitual*, *procedimental* e *metacognitivo*. As três primeiras possuem certa equivalência com as subcategorias do conhecimento da Taxonomia original, mas a quarta, isto é, o conteúdo *metacognitivo*, foi uma inovação para se relacionar com as novas tecnologias, em especial, o ensino à distância. Essas subcategorias serão resumidas a seguir.

- a) *Factual ou efetivo* é aquele material ou comunicação de aprendizagem específicos e isoláveis – **porções** do todo que o aluno precisa conhecer para depois reproduzir a fim de resolver um problema: nomes, datas, tipos, fontes de informações,

terminologias, símbolos, quantidade, etc. São dados que não precisam ser entendidos ou combinados, apenas reproduzidos. Ramificações: *Conhecimento da Terminologia; e Conhecimento de detalhes e elementos específicos.*

- b) Conteúdo *conceitual*: material de aprendizagem composto por formas de conhecimento mais complexas e que envolve conexão e organização dos elementos da fase *factual*, tais como definições, conceitos, regras, esquemas, princípios, organizações, explicações, categorias, classificações, teorias, modelos e estruturas etc. Nessa fase, não é a aplicação de um modelo que é importante, mas a consciência de sua existência. Ramificações: *Conhecimento de classificação e categorização; Conhecimento de princípios e generalizações; e Conhecimento de teorias, modelos e estruturas.*
- c) Conteúdo *procedural ou procedimental*: material de aprendizagem sobre “*como fazer algo*”, utilizando situações, ferramentas, recursos práticos, técnicas, métodos, critérios, algoritmos, etc. Aqui o conhecimento abstrato se evidencia dentro de um contexto único e não interdisciplinar. Ramificações: *Conhecimento de conteúdo específico, habilidades e algoritmos; Conhecimento de técnicas específicas e métodos; e Conhecimento de critérios e percepção de como e quando usar um procedimento específico.*

**Quadro 05:** Subcategorias do *conhecimento/conteúdo* da Taxonomia de Bloom original e Revisada.

<b>Conhecimento/Conteúdo</b>	<b>Conhecimento/Conteúdo</b>
<b>Taxonomia de Bloom Original</b>	<b>Taxonomia de Bloom Revisada</b>
Conhecimento de Específico: <i>Conhecimento específico de terminologia; Conhecimento de fatos específicos.</i>	Factual / Efetivo: <i>Conhecimento da Terminologia; e Conhecimento de detalhes e elementos específicos.</i>
Conhecimento de formas e significado relacionados às especificidades do conteúdo: <i>Conhecimento de convenções; Conhecimento de Tendências e Sequências; Conhecimento de Classificações e Categorias; Conhecimento de Critérios e Conhecimento de Metodologia.</i>	Conhecimento Conceitual: <i>Conhecimento de classificação e categorização; Conhecimento de princípios e generalizações; e Conhecimento de teorias, modelos e estruturas.</i>
Conhecimento universal e abstração relacionados a um determinado campo de conhecimento: <i>Conhecimento de Princípios e</i>	Conhecimento Procedural: <i>Conhecimento de conteúdos específicos, habilidades e algoritmos; Conhecimento de técnicas específicas e métodos; e</i>



<i>Generalizações e Conhecimento de Teorias e Estruturas.</i>	<i>Conhecimento de critérios e percepção de como e quando usar um procedimento específico.</i>
	Metacognitivo: <i>Conhecimento estratégico; Conhecimento sobre atividades cognitivas incluindo contextos preferenciais e situações de aprendizagem (estilos); autoconhecimento e autoaprendizado.</i>

Fonte: DRISCOLL, 2000, *apud* FERRAZ; BELHOT, 2010; KRATHWOHL, 2002, *apud* FERRAZ; BELHOT, 2010; e MELLO; ALMEIDA NETO; PETRILLO, 2019.

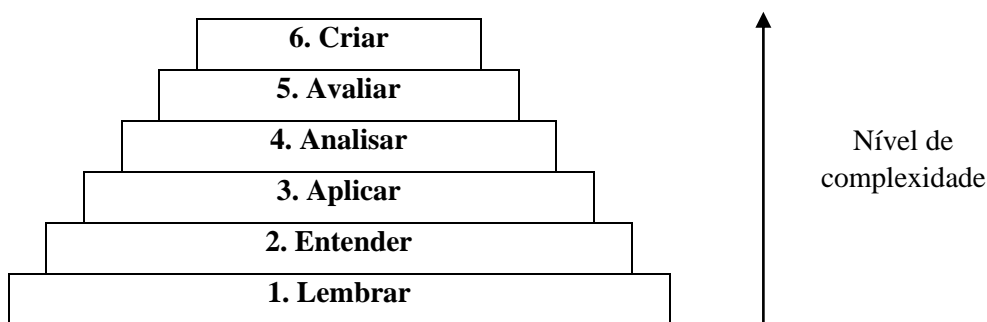
- a) Conteúdo *metacognitivo*: Material relacionado ao reconhecimento da cognição em geral e da consciência da amplitude e profundidade de conhecimento adquirido de um determinado conteúdo. Abrange a cognição da cognição, o “*pensamento sobre o próprio pensamento*”. Envolve a descoberta da forma como “*eu aprendo melhor*” (SARGIANNI, 2012).

Em contraste com o conhecimento procedural, esse conhecimento é relacionado à interdisciplinaridade. A ideia principal é utilizar conhecimentos previamente assimilados (interdisciplinares) para resolução de problemas e/ou a escolha do melhor método, teoria ou estrutura. Ramificações: *Conhecimento estratégico; Conhecimento sobre atividades cognitivas incluindo escolhas das melhores formas de se aprender (estilos); autoconhecimento e autoaprendizado.*

## 2.2 Renomeações, adoção da forma verbal e mudança de posição hierárquica de níveis.

A estrutura original dos níveis cognitivos da Taxonomia de Bloom ficou praticamente intacta, mas passou por um *facelift*, por assim dizer. Além da substituição do primeiro nível, *conhecimento*, pela sua dimensão cognitiva verbal, *lembrar*, os outros cinco níveis do entendimento tiveram seus termos, anteriormente expressos em substantivos, modificados para a forma verbal correspondente.

**Figura 02:** Níveis dos processos cognitivos da Taxonomia de Bloom Revisada.



Fonte: ANDERSON; KRATHWOHL; AIRASIAN, 2001; e FERRAZ; BELHOT, 2010.

Além disso, a categoria *síntese* da Taxonomia original saiu de sua posição hierárquica e saltou para o topo da Taxonomia, mas desta vez com nova nomenclatura e em forma verbal - *criar*. Vale lembrar que na Taxonomia original, o nível *síntese* já recebia esse valor de originalidade e criação (BLOOM, et. al, 2010, p. 137-156) e agora, com a revisão, incorporou um termo com referência direta à criação e assumiu o nível mais alto de complexidade cognitiva.

Já o segundo nível de complexidade cognitiva original, a *compreensão*, se manteve no mesmo nível hierárquico, porém foi classificada com a forma verbal *entender*. Em suma, com a revisão, os níveis *conhecimento*, *compreensão*, *aplicação*, *análise*, *síntese* e *avaliação*, da Taxonomia original, passaram a ser nomeados, respectivamente, como *lembrar*, *entender*, *aplicar*, *analisar*, *avaliar* e *criar* (figura 2 e quadro 6).

**Quadro 06:** Comparação entre a Taxonomia tradicional e revisada.

Dimensão dos Processos Cognitivos				
Taxonomia de Bloom	Nível		Taxonomia de Bloom	Nível
ORIGINAL			REVISADA	
AVALIAÇÃO	6º		CRIAR	6º
SÍNTESE	5º		AVALIAR	5º
ANÁLISE	4º		ANALISAR	4º
APLICAÇÃO	3º		APLICAR	3º
COMPREENSÃO	2º		ENTENDER	2º
CONHECIMENTO (contéudo/verbo).	1º		LEMBRAR (aspecto verbo)	1º
Discente			Discente	

**SUSTANTIVOS**           **PARA A FORMA VERBAL**

Fonte: MELLO; ALMEIDA NETO; PETRILLO, 2019. (Com adaptações)

Ainda resta apresentar as definições de cada uma das categorias cognitivas Taxonomia Revisada – agora postas em formato verbal para expressar melhor os resultados esperados - muito embora exista considerável paralelismo em relação aos conceitos das categorias correspondentes, da Taxonomia original, que foram explicitados algures. De todo modo, em apertado resumo de Ferraz e Belhot (2010), parece conveniente trazer a lume o que venha a ser cada uma dessas categorias da Taxonomia Revisada e os novos contornos assumidos. É importante observar que os nomes das subcategorias existentes na Taxonomia original foram alterados para verbos no gerúndio, na revisada. Senão vejamos:

- a) **Lembrar:** Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação e reproduzir ou recordar está mais relacionado à busca por uma informação relevante memorizada. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Reconhecendo e Reproduzindo;
- b) **Entender:** Relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com suas “próprias palavras”. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Interpretando, Exemplificando, Classificando, Resumindo, Inferindo, Comparando e Explicando.
- c) **Aplicar:** Relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica e pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Executando e Implementando.
- d) **Analisar:** Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Diferenciando, Organizando, Atribuindo e Concluindo;
- e) **Avaliar:** Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Checando e Criticando;
- f) **Criar:** Significa colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. É formar um todo coerente e funcional e reorganizar os elementos em um novo padrão. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Generalizando, Planejando e Produzindo.

Ademais, muitos outros verbos estão diretamente relacionados a cada um desses objetivos instrucionais e poderão servir de ferramenta para o docente em seu planejamento de ensino, conforme exemplos de verbos elencados no quadro 07. É possível ver ainda uma exemplificação de comportamentos relacionados a cada uma das categorias da Taxonomia Revisada no quadro 8.

**Quadro 07:** Alguns verbos relacionados a cada um dos níveis da Taxonomia revisada

<b>1 - Lembrar</b>	<b>2 – Entender</b>	<b>3 – Aplicar</b>	<b>4 – Analisar</b>	<b>5 – Avaliar</b>	<b>6 – Criar</b>
Reconhecer	Interpretar	Executar	Diferenciar	Verificar	Gerar
Relembrar	Exemplificar	Implementar	Organizar	Criticar	Planejar
Listar	Classificar	Computar	Atribuir	Julgar	Produzir
Nomear	Sumarizar	Resolver	Comparar	Recomendar	Criar
Definir	Inferir	Demonstrar	Contrastar	Justificar	Inventar
Escrever	Comparar	Utilizar	Separar	Apreciar	Desenvolver
Apontar	Explicar	Construir	Categorizar	Ponderar	Elaborar hipóteses

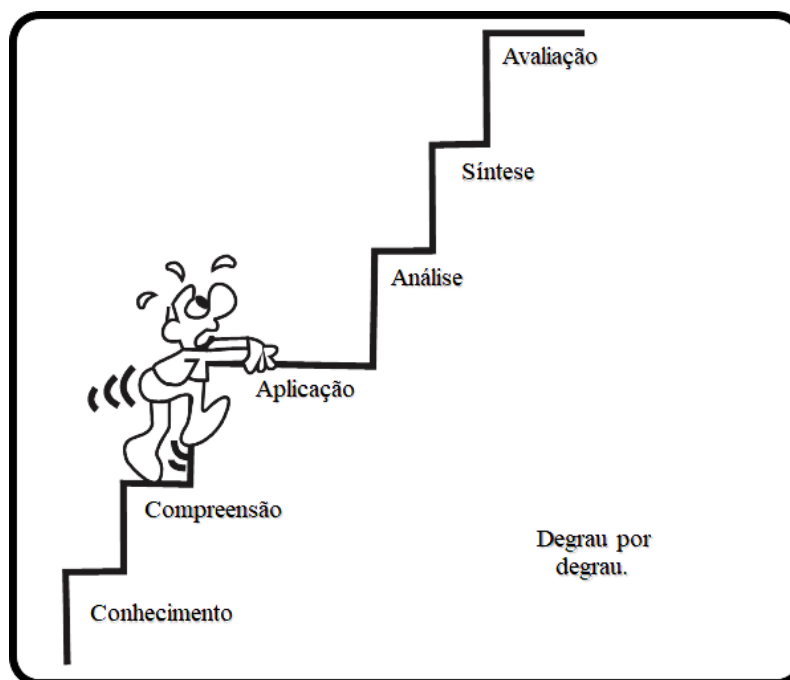
Fonte: MELLO; ALMEIDA NETO; PETRILLO, 2019.

### **2.3 Flexibilização do princípio da cumulação na progressão das categorias**

Bloom et. al. (1977) já admitiam, na Taxonomia original, a dificuldade de delimitar cada uma das categorias, pois elas frequentemente se tocam, se flertam, se entrelaçam e se assemelham em alguns níveis. Mesmo assim, houve um esforço para destacar aspectos que preponderavam em cada nível com fins de demonstrar os contornos que os diferenciam e, assim, manter, ainda que de forma não absoluta, o princípio da hierarquia entre as categorias, em uma escala ascendente de complexidade.

Defendia-se, assim, o conceito cumulativo e dependente de cada categoria, ou seja, a ideia de que o alcance do nível seguinte dependia, inexoravelmente, do domínio do nível anterior. Essa construção produz naturalmente a imagem mental de alguém subindo uma escada íngreme, *degrau por degrau*, necessariamente, com aumento progressivo do grau de dificuldade dos processos mentais, como ilustra a figura 03.

**Figura 03:** Progressão cumulativa da Taxonomia de Bloom: do mais simples ao mais complexo.



Fonte: FORD, 1991, p. 101 (com adaptações); BLOOM, et. al., 1977.

Todavia, no trabalho de revisão da Taxonomia, admitiu-se uma maior flexibilização daquela concepção de progressão continuada, sem sobressalto entre os níveis. Assim, observou-se possibilidade de interpolação das categorias durante o processo cognitivo, eis que “determinados conteúdos podem ser mais fáceis de serem assimilados a partir do estímulo pertencente a uma mais complexa. Por exemplo, pode ser mais fácil entender um assunto após aplicá-lo e só então ser capaz de explicá-lo”. (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 427)

Com efeito, Monteiro (2012) em pesquisa realizada sobre o assunto, concluiu:

Com base em avaliação estruturada a partir da taxonomia realizada em curso de Filosofia sugere-se que a tal subordinação não se sustenta em todos os níveis. A partir da análise feita com base em testes de hipóteses, concluiu-se que o nível de aplicação não se relaciona com os demais níveis contidos nas questões da prova: conhecimento, compreensão e análise. Entretanto, o teste apontou que há relação entre os demais níveis cognitivos: Conhecimento e Compreensão, Conhecimento e Análise e Compreensão e Análise (MONTEIRO, 2012, p. 14).

Desta forma, malgrado sejam admitidas certas intercalações de categorias, de acordo com a idiosincrasia mental do aluno, elas parecem ficar mais claras na categoria aplicação. Significa que muitos alunos poderão compreender (interpretar, explicar, transladar) melhor um assunto se, primeiro, aplicá-lo em uma situação concreta. Todavia, não é possível afirmar se

as interpolações ocorrem apenas no nível aplicação, pois o conceito de metacognição traz consigo possibilidades mais amplas nesse sentido. No entanto, essas interpolações não ocorrem em todos os níveis, pois “especificamente no domínio conhecimento, a ordem deve ser respeitada, pois se considera que não há como estimular ou avaliar o conhecimento metacognitivo sem anteriormente ter adquirido todos os anteriores” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 427).

Durante a revisão da Taxonomia, a modulação daquele conceito de progressão rígida pelos processos cognitivos para possibilidade de trânsito mais livre do aluno por todos eles, teve influência direta da “descoberta” da *metacognição*, que segundo Flavell (*apud* SARGIANNI, 2012) está relacionado ao “pensamento sobre o pensamento”, ao “aprender como se aprende”, às expressões como “eu faço melhor dessa forma” ou “eu aprendo melhor assim”. É a cognição dos próprios processos cognitivos e habilidade de controlar esses processos a fim de escolher a melhor forma de resolver os problemas. Em suma, metacognição se resume no estilo e modo próprio de cada aluno quando exerce a autoaprendizagem (KRATHWOHL, 2002 *apud* FERRAZ; BELHOT, 2010).

A metacognição é a subcategoria do conhecimento que deve ser cada vez mais passível de medição. Isso é possibilitado pela utilização da tecnologia da comunicação na educação, a criação de novas oportunidades educacionais e a popularização da modalidade à distância (ANDERSON, et. al., 2001 *apud* FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 25).

Por último, há que se destacar que a flexibilização na concepção rígida da progressão continuada, cumulativa e dependente das categorias na formulação da Taxonomia original se resume nas razões seguintes:

Sabe-se que diferentes disciplinas requerem processos cognitivos diferenciados; os estilos de aprendizagem possibilitam aos discentes aprenderem melhor num estágio mais elevado e depois serem capazes de entender os anteriores; O conceito de metacognição abre espaço para que alunos transitem livremente pelas subcategorias com o objetivo de melhorar seu autoaprendizado. (KRATHWOHL, 2001 *apud* FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 427).

#### **2.4 Aspectos não alterados pela Revisão da Taxonomia de Bloom**

A revisão da Taxonomia optou por não elidir vários de seus aspectos e fundamentos originais. Assim, o nome da Taxonomia continuou Taxonomia de Bloom, com eventual acréscimo do termo *revisada*. Além disso, o fundamento de classificação das categorias foi

conservado, ou seja, continua existindo seis categorias, ainda que tenham recebido o formato verbal.

Outrossim, o modelo hierarquizado da classificação das categorias ficou inalterado, de modo que a progressão entre os níveis ocorre do mais simples para o mais complexo, do mais concreto para o mais abstrato. E, finalmente, a concepção de ascendência cumulativa e sem intermitência, pelos níveis da Taxonomia, permanece, porém com admissão de que esse não é um paradigma inexorável, mormente quando se considera o conceito de metacognição.

### **3 APLICABILIDADE DA TAXONOMIA DE BLOOM NO ENSINO DO DIREITO**

A primeira pergunta que deve ser feita nesse tópico é: a Taxonomia de Bloom é aplicável ao ensino Jurídico? Neste sentido, por tudo que foi exposto, não há como discordar de Ferraz e Belhot (2010), quando afirma que a Taxonomia, sobretudo em sua dimensão do processo cognitivo, é uma ferramenta pedagógica que pode ser utilizada em todas as áreas do saber, tanto no ensino presencial como à distância.

Não há dúvidas de que os processos psicológicos de cada categoria da Taxonomia, na dimensão cognitiva, participam, de algum modo, de quaisquer aprendizagens, não havendo, assim, restrições para sua aplicação. No Ensino do Direito, em especial, os processos mentais ou abstrações da Taxonomia são, sem dúvidas, os mais importantes no desenvolvimento da aprendizagem.

Ainda que a Taxonomia tenha várias finalidades e utilidades, neste trabalho, mormente na abordagem deste tópico, a discussão orbita em torno de seu uso como ferramenta pedagógica em sala de aula (física ou virtual) de Ensino Jurídico, ou seja, sobre seu emprego instrucional.

Todavia, a aplicação da Taxonomia requer a adoção de todo um sistema de ensino-aprendizagem que abarca vários desdobramentos associados. O manual da Taxonomia (BLOOM, 1977) formula não apenas uma classificação de categorias, mas também delinea vários princípios de planejamento, ensino e aprendizagem.

Significa que a Taxonomia se fundamenta em objetivos precisos e avaliáveis, com o uso dos verbos apropriados; na determinação precisa do nível da complexidade dos processos psicológicos necessários para demonstração do comportamento esperado do discente por aquele objetivo proposto; na perseguição séria desses objetivos com um ensino direcionado e conteúdo selecionado; avaliação adequada para verificar se o discente realizou os processos mentais intencionados nos objetivos propostos.

Sendo assim, dessume-se de toda essa tessitura da Taxonomia um verdadeiro vaivém entre professor-aluno. Tudo isso se manifesta e se viabiliza dentro de uma dinâmica dialógica e com atenção voltada para o aluno. Neste sentido, a perseguição dos objetivos instrucionais, pilares da Taxonomia, está diretamente associada às aulas centradas no discente.

A implementação efetiva da Taxonomia suscita não apenas a necessidade de planejar objetivos com potencial de alcançar níveis cognitivos elevados, mas também de identificar que



nível de processos mentais estão acontecendo no imaginário discente durante a ministração da aula, quais comportamentos indicarão que os objetivos traçados foram alcançados e o que fazer para provocar abstrações intencionadas nos objetivos propostos. Por tudo isso, os olhares e a lupa voltam-se naturalmente para o aluno.

Essa associação da Taxonomia com o planejamento, perseguição de objetivos e com aulas mais participativas é quase natural quando se compreende o conjunto da obra. Américo e Baker (2004, *apud* SANTOS, 2017, p. 33) afirmam que “ao utilizar a Taxonomia de Bloom, o formador *planeja* a aula com viés *centrado no aluno*, e reflete sobre o que se deseja no final do processo”.

Sendo assim, a aplicação da Taxonomia exige rompimento de algumas barreiras culturais do ensino jurídico tradicional a fim de permitir a fluência efetiva de seus princípios e nuances em sala de aula. É mister, ainda, o domínio de técnicas adequadas para redação, perseguição e avaliação dos objetivos instrucionais e a compreensão dos benefícios resultantes. Esses três aspectos fundamentais para utilização da Taxonomia de Bloom no Ensino Jurídico serão demonstrados nos tópicos seguintes.

### **3.1 A aplicação dos níveis superiores da Taxonomia no Ensino do Direito**

Na Taxonomia de Bloom, trazer à memória informações adquiridas, apesar de sua relevância, é apenas o primeiro e menor nível de complexidade dos processos mentais envolvidos na aprendizagem. Todavia, um ensino sem planejamento ou resultante de um planejamento sem a técnica adequada para verificação dos níveis dos processos psicológicos intencionados, produz o risco de aulas e avaliações adstritas ao nível da memória ou do popular “decoreba”.

Na pesquisa do apêndice “A”, 60% dos alunos que responderam o questionário declaram que *frequentemente* aulas são ministradas e as avaliações aplicadas com ênfase no nível cognitivo da memória ou “decoreba”, e 12,7% responderam que isso ocorre *sempre*, 24,5% disseram que ocorre *esporadicamente* e 2,7%, *raramente*. Conclui-se que, na percepção desses alunos do curso de Direito, o nível de aprendizagem mais exigido deles é o nível *lembrar*, da Taxonomia de Bloom Revisada.

Todavia, como foi arrazoado nas páginas introdutórias deste trabalho, na vida prática, o Direito, pela sua própria natureza, exige complexas abstrações de seus operadores.

Nesse sentido, as provas do ENAD (Exame Nacional do Estudante) cobram dos alunos de Direito todos os níveis da Taxonomia de Bloom (MELLO; NETO; PETRILLO, 2019).

Do mesmo modo, o exame da OAB, na primeira e segunda fase, também percorre por todos eles e a vida prática de funções relacionadas ao Direito – analistas, delegados, membros do MP, advogados públicos e particulares, magistrados, assessores jurídicos, doutrinadores, professores de Direito, etc - depende de habilidades intelectuais de níveis elevadíssimos para entregar seus serviços. De outro lado, aqueles que ousam a propor novos projetos de lei com fins de construir, desconstruir ou aperfeiçoar elementos jurídicos do ordenamento, por exemplo, provavelmente passaram por uma formação que eliciou o alcance do nível *CRIAR*, o mais elevado da Taxonomia.

Dentro desta perspectiva, somente o professor ávido por um ensino projetado para voos cognitivos mais altos estará pronto para se encontrar com a Taxonomia de Bloom e as ferramentas que ela oferta para alcance de todos níveis cognitivos por parte de seus alunos, sobretudo os níveis superiores. Com esta certeza de alcance de níveis superiores por intermédio da Taxonomia, Conklin (2005 *apud* FERRAZ; BELHOT, p. 423) afirma:

A Taxonomia de Bloom e sua classificação hierárquica dos objetivos de aprendizagem têm sido uma das maiores contribuições acadêmicas para educadores que, conscientemente, procuram meios de estimular, nos seus discentes, raciocínio e abstrações de alto nível (*higher order thinking*), sem distanciar-se dos objetivos instrucionais previamente propostos.

De outro lado, Mello, Almeida Neto e Petrillo (2019, p. 7) faz um alerta sobre os prejuízos para os discentes quando um ensino não perpassa por todos os níveis cognitivos da Taxonomia:

O aluno que não for exigido em todos os níveis cognitivos certamente terá lacunas no desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem. Justamente, levando em consideração todos os níveis da Taxonomia Bloom, o docente deve realizar um constante reprojeto dos objetivos da aprendizagem e das suas avaliações, perfazendo o real sentido do processo ensino-aprendizagem. O que se deseja do docente é simplesmente a abertura para um melhor processo cognitivo, variado e completo. (...) Portanto, não se trata de modo algum, de invadir a autonomia do docente no que tange a elaboração, por exemplo, do instrumento de avaliação, mas em assumir uma postura proativa no sentido de oportunizar ao aluno desenvolver todos os estágios do domínio cognitivo. Somente a partir desse reconhecimento é que se pode trabalhar a questão na sua real importância.

Por fim, resta claro que a aplicação da Taxonomia se inicia pelo reconhecimento da relevância de seus preceitos por parte do professor e com o seu desejo consciente de formular

um ensino capaz de aguçar processos mentais de vários níveis de complexidade durante o seu mister em sala de aula.

### 3.2 Aplicação de uma Taxonomia dos objetivos no Ensino Jurídico

O título do trabalho, na dimensão cognitiva, foi nomeado de Taxonomia dos **objetivos educacionais** (BLOOM, et. al. 1977) ou instrucionais. Tanto a sua elaboração inicial quanto a sua revisão tiveram como epicentro motivacional a imprecisão dos objetivos, ou seja, falta de redação padronizada, uso de objetivos não avaliáveis, desconhecimento sobre quais níveis de cognição estavam relacionados a cada objetivo proposto e ausência das formas adequadas de avaliação de resultados.

Desta forma, a captação de uma Taxonomia de objetivos instrucionais deve conduzir à absorção de algumas concepções preparatórias para sua aplicação no Ensino jurídico. Essas concepções relacionadas aos objetivos serão apresentadas nos tópicos seguintes.

#### 3.2.1 A Taxonomia não se efetiva em aulas de improviso

Aulas aleatórias, sujeitas aos sabores de vicissitudes incertas, conduzida na escuridão, como um barco à deriva, como ilustra a figura 4, não coadunam com a aplicação da Taxonomia de Bloom. Quem deseja aplicar a Taxonomia de Bloom precisa estabelecer objetivos instrucionais e persegui-los de forma “intransigente”.

**Figura 04:** Representação do descontrole de uma aula aleatória, sem objetivos precisos



Fonte: FORD, 1991, p. 18.

A aplicação da Taxonomia de Bloom no Ensino do Direito requer adesão a uma pedagogia racionalizada e controlada. Implica dizer que é necessário saber quais verbos utilizar para estabelecer objetivos precisos, de acordo com o nível de complexidade dos processos mentais exigido pelos comportamentos intencionados. Esse planejamento deve incluir o tipo de conteúdo que será ministrado, sua delimitação, as estratégias a serem utilizadas para perseguir o objetivo proposto e as avaliações adequadas para medir os resultados (BLOOM, et. al. 1977).

Com efeito, esse planejamento estabelece o destino desejado, coloca o trem no trilho e o movimenta em busca dos resultados na estação final. Não há espaço, portanto, para aulas de improvisos.

### 3.2.2 A Taxonomia exige objetivos instrucionais precisos

Segundo Mager (1984 *apud* FERRAZ; BELHOT, 2010), um objetivo instrucional é uma descrição clara sobre o desempenho e a competência que os educadores gostariam que seus educandos demonstrassem antes de serem considerados conhecedores de determinados assuntos. Esse objetivo está ligado a um resultado intencional diretamente relacionado ao conteúdo e à forma como ele deverá ser aplicado.

Aplicar a Taxonomia de Bloom ao Ensino Jurídica demanda redação de objetivos precisos. Neles deve conter o verbo do nível cognitivo que se deseja alcançar e o que o aluno deverá fazer para demonstrar que o alcançou. Nesta mesma direção, Mello, Almeida Neto E Petrillo (2019, p. 25) afirmam que um objetivo contém um verbo e um nome (substantivo). O verbo descreve *o processo cognitivo* pretendido e o substantivo geralmente descreve o *conhecimento* (conteúdo) que se espera que os alunos adquiram ou construam. Todavia, Ferraz e Belhot (2010) acrescentam que é necessário também a o uso de um segundo verbo no gerúndio para finalizar o procedimento redacional do objetivo.

Por conseguinte, na elaboração de objetivos específicos em sede de plano de aula, no contexto da aplicação Taxonomia, o professor deve atentar para seguinte técnica:

- a) Utilizar como verbos iniciais aqueles que representam a categoria cognitiva da Taxonomia Revisada (lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar). Assim, fica definido qual nível de complexidade mental do processo cognitivo foi colimado no objetivo. Ex. O aluno será capaz de *lembrar*;

- b) Especificar o conteúdo (conhecimento) que relacionado o comportamento esperado do aluno. Ex. O aluno será capaz de **lembrar** (verbo do primeiro nível do processo cognitivo) **três causas de nulidades absolutas no processo penal** (conhecimento/conteúdo aprendido: o quê);
- c) Utilizar verbos no gerúndio para complementar a redação do objetivo, isto é, esse verbo informará de que modo esse comportamento será demonstrado, quais estratégias, instrumento de avaliação e tecnologias serão utilizados.  
Ex. O aluno será capaz de **lembrar** (verbo do primeiro nível do processo cognitivo) **três causas de nulidades absolutas no processo penal** (conhecimento/conteúdo aprendido: “o quê”), **reconhecendo-os** (verbo no gerúndio que especifica o “como”) **em uma questão de múltipla escolha de um formulário eletrônico**. Vide quadro 8.
- d) Ter ciência de que os verbos de ação da Taxonomia original, vistos anteriormente, podem ser perfeitamente inseridos nas categorias correspondentes da Taxonomia Revisada quando for estabelecer os objetivos.

Resta claro, portanto, que a descrição dos objetivos específicos para sala de aula deve envolver verbos, substantivos e gerúndios.

Além do mais, o professor, ao definir os objetivos, poderá encontrar auxílio ao recorrer à descrição de cada categoria (tópicos 1.3.1 a 1.3.6 e 2.2), aos verbos mencionados e relacionados a cada uma delas, disponíveis também no quadro 07, aos exemplos de objetivos (comportamentos esperados dos alunos) para cada nível de objetivo instrucional da Taxonomia Revisada (quadro 8). Os exemplos dos objetivos do quadro 8, a fim de ocupar menos espaço, foram postos de modo bem sucinto, de modo que o professor, na prática, poderá acrescentar mais detalhes sobre o tipo de questão, o local das respostas das avaliações (quadro negro, caderno, folhas de testes, formulário eletrônico, texto digitado, teatralizações, anotações de rua, escolha de música, recitação de poema, resposta oral individual ou em grupo em sala, games, etc), outras atividades e tecnologias que serão utilizadas.

**Quadro 08:** Exemplos de objetivos ou comportamentos esperados, no Ensino Jurídico, em cada nível da Taxonomia Revisada.

Categorias	Exemplos objetivos (comportamentos esperados) nas categorias da Taxonomia Revisada
1. Lembrar	<p>1. O aluno será capaz de <i>lembrar</i> o conceito dos termos jurídicos <i>ex tunc e ex nunc</i>, <i>definindo-os</i> por escrito;</p> <p>2. O aluno será capaz de <i>lembrar</i> de fatos históricos que contribuíram para a formação do Estado Democrático de Direito, <i>listando</i> quatro exemplos em um teste escrito.</p> <p>3. O aluno será capaz <i>lembrar</i> as datas de todas constituições brasileiras, citando todas elas oralmente e, posteriormente, <i>reconhecendo-as</i> em questão de múltipla escolha em formulário eletrônico.</p>
2. Entender	<p>4. O Aluno será capaz de <i>entender</i> o princípio da correlação do processo penal, <i>exemplificando-o</i> em uma questão discursiva (teste em folha de papel).</p> <p>5. O aluno será capaz de <i>entender</i> a ideia de seletividade criminal representada em uma charge, <i>traduzindo-a</i> em uma exposição oral.</p> <p>6. O aluno será capaz de <i>entender</i> a redação do artigo 15, <i>caput</i>, do Código Penal, <i>explicando-a</i> com “suas próprias palavras” ou <i>desenhando</i> (desenho explicativo).</p> <p>7. O aluno será capaz de <i>entender</i> um gráfico sobre o sistema carcerário e política criminal, <i>interpretando-o</i> e <i>apontando</i> ao menos quatro constatações no quadro negro;</p> <p>8. O aluno será capaz de <i>entender</i> um enunciado de uma questão de Direito de família, <i>resumindo-o</i> e, inclusive, <i>inferindo</i> implicações penais no caso apresentado;</p> <p>9. O aluno será <i>capaz</i> de entender um dos casos de inépcia da petição inicial, prevista no art. 330, § primeiro, inciso, III, do NCPC, <i>distinguindo</i>, ao ler dois resumos de petições iniciais cíveis, qual delas a conclusão não decorre logicamente da narração dos fatos;</p> <p>10. O aluno é capaz de <i>entender</i> o significado do fim da prisão em primeira instância, <i>prevendo</i> que fará maior diferença para pessoas mais afortunadas financeiramente (extrapolação: previsão de desdobramentos e tendências).</p>
3. Aplicar	<p>11. O aluno será capaz de <i>aplicar</i> o art. 302 do CPP e seus incisos, <i>usando-os</i> adequadamente para demonstrar que o réu foi preso indevidamente em uma questão apresentada;</p> <p>12. O aluno será capaz <i>aplicar</i> o princípio da ampla defesa e do contraditório, <i>empregando-os</i> em uma resposta à acusação para defender a nulidade de atos processuais (Direito processual penal) em um caso em que o réu não foi citado.</p>
4. Analisar	<p>13. O aluno será capaz <i>analisar</i> o conceito de legítima defesa, do art. 25 do CP, <i>subdividindo-o</i> e <i>esquematisando-o</i> com base em suas partes constitutivas fundamentais.</p> <p>14. O aluno será capaz de <i>analisar</i> uma exordial acusatória, <i>verificando</i> falhas de lógica argumentativa (sofisma);</p> <p>15. O aluno será capaz de <i>analisar</i> uma denúncia simulada do MP, <i>identificando</i> e <i>separando</i> os principais argumentos de acusação contra o réu;</p> <p>16. O aluno será capaz de <i>analisar</i> um texto de Direito do consumidor, <i>selecionando</i> seus elementos fundamentais, estrutura e dinâmica utilizados pelo autor para unificar a dissertação.</p> <p>17. O aluno será capaz de <i>analisar</i> uma petição, <i>inferindo</i> elementos persuasivos e emocionalmente apelativos utilizados e, assim, <i>determinando</i> a intencionalidade do autor.</p>

5.Avaliar	<p>18. O aluno será capaz de <i>criticar</i> uma peça acusatória do MP, <i>identificando</i> a incongruência lógica interna entre as provas dos autos e a acusação;</p> <p>19. O aluno será capaz de <i>avaliar</i> uma pesquisa jurídica sobre pena de morte, <i>detectando</i> incompatibilidade entre método utilizado e o problema investigado e, assim, julgando-o inconsistente.</p> <p>20. O aluno será capaz <i>avaliar</i> uma petição inicial cível, <i>julgando-a</i> organicamente inconsistente pela a incompatibilidade entre as provas e os pedidos.</p> <p>21. O aluno será capaz <i>avaliar</i> um artigo – ou vários artigos – de uma determinada lei, <i>julgando-a</i> inconstitucional, <i>justificando</i> sua conclusão;</p> <p>22. O aluno será capaz <i>avaliar</i> a peça jurídica “alegações finais por memoriais” e o curso de um processo penal, <i>validando-a</i> para ser apresentada naquele momento processual, com base nos critérios do Código de Processo Penal.</p> <p>23. O aluno será capaz de <i>avaliar</i> um processo penal, <i>discriminando</i> várias causas de nulidade, com base nos critérios constitucionais e do Código de Processo Penal, em um texto dissertativo.</p> <p>24. O aluno será capaz de <i>avaliar</i> uma acusação de crime de estupro, <i>julgando-a</i> com base nos elementos do tipo penal, direito penal geral e processual, nos princípios do Direito penal e constitucional, costumes, jurisprudência dos tribunais superiores. Ao julgar improcedente, com base nesses critérios, o aluno <i>defende</i> o acusado (note a semelhança com a prova da OAB, área penal, segunda fase, em que a <i>avaliação</i> geralmente se destaca, podendo chegar ao nível mais alto, <i>criar</i>).</p>
6.Criar	<p>25. O aluno será capaz de <i>criar</i> um material novo sobre sistema carcerário brasileiro, <i>escrevendo</i> sobre o tema, <i>propondo</i> novas modalidades de penas, dentro de parâmetros estabelecidos pela questão (método dedutivo, indutivo, pesquisas de campo, estatísticas, etc);</p> <p>26. O aluno será capaz de <i>criar</i> uma solução de conflito entre o direito de liberdade de expressão e o direito constitucional à imagem e à intimidade, <i>compondo</i> um poema com propostas para o tema.</p> <p>27. O aluno será capaz de <i>criar</i> uma proposta legal para melhorar o atendimento nos hospitais públicos, <i>elaborando</i> um projeto de lei com base em justificativas (problemas e soluções).</p> <p>28. O aluno será capaz de <i>criar</i> uma nova visão sobre o atual modelo tripartite, <i>produzindo</i> uma pesquisa sobre o tema, <i>sistematizando</i> e <i>estruturando</i> uma nova teoria de repartição de poderes.</p> <p>29. O aluno será capaz <i>criar</i> uma ferramenta eletrônica de consulta para advogados, <i>inventando</i> e <i>desenvolvendo</i> um aplicativo com teses defensivas do Direito Penal mais aceitas pela jurisprudência, para cada tipo de denúncia ou acusação;</p> <p>31. O aluno será capaz de <i>formular</i> hipóteses em um formulário eletrônico de pesquisa sobre <i>modificação</i> da pirâmide de Hans Kelsen para apresentar no seu TCC.</p> <p>32. O aluno será capaz de <i>criar</i> uma Taxonomia das teses acusatórias (ou estratégias) utilizados em julgamentos do Tribunal do Júri, de acordo com o nível de dificuldade exigido da defesa para refutá-los.</p>

Fonte: BLOOM, et. al., 1977; FERRAZ; BELHOT, 2010; e MELLO, ALMEIDA NETO; PRETRILLO, 2019.

Além de escrever objetivos com precisão é importante verificar sua real classificação, a fim de não incorrer no erro. Por exemplo, um objetivo de ordem inferior pode se passar por um objetivo de nível superior. Na aplicação da Taxonomia, esse controle e domínio da técnica de classificação dos objetivos é fundamental. Diante disso, o quadro abaixo (quadro 9) se apresenta como um *Checklist* que facilita a classificação dos objetivos tanto quanto ao verbo

(categoria do processo cognitivo) como quanto ao conteúdo relacionado (factual, conceitual, procedural e metacognitivo).

Com fins de exemplificar, o quadro 9 traz classificações de alguns objetivos do quadro 8, que poderão ser identificados pela sua numeração. Cabe ressaltar que um objetivo poderá receber mais de uma classificação quanto ao seu conteúdo.

**Quadro 09:** Classificações de alguns objetivos referentes ao Quadro 08.

Dimensão do Conteúdo	Dimensão do Processo					
	1. Recordar	2. Entender	3. Aplicar	4. Analisar	5. Avaliar	6 - Criar
a) Factual	Objetivo 1					
b) Conceitual		Objetivo 4	Objetivo 12	Objetivo 13	Objetivo 23	Objetivo 31
c) Procedimental				Objetivo 13	Objetivo 23	Objetivo 27 Objetivo 31
d) Metacognitivo						Objetivo 27 Objetivo 31

Fonte: FERRAZ, BELHOT, 2010; e MELLO; ALMEIDA NETO; PRETRILLO, 2019.

### 3.2.3. Os objetivos devem ser apresentados logo no início e de forma bem clara

A aplicação da Taxonomia de Bloom no Ensino Jurídico requer do docente a apresentação clara dos objetivos, preferencialmente escrita, no início da aula, a fim de facilitar a perseguição e o alcance desses objetivos. Isso contribui sobremaneira para que os alunos saibam, de início, o que se espera deles ao fim de uma aula ou de cada parte dela, em caso de aulas muito longas, ou seja, os alunos entram no trem sabendo qual é o destino da viagem e mentalizam algumas partes de seu itinerário. Ferraz e Belhot (2010, p. 421) destaca a importância desse procedimento:

É notório que é mais fácil atingir objetivos quando estes estão bem definidos, entretanto fica mais difícil, para os discentes, atingirem o nível de desenvolvimento cognitivo, por não saberem exatamente o que deles é esperado durante e após o processo de ensino. (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 421).

Dentro dessa problemática, a pesquisa do apêndice A confirma a relevância da exposição dos objetivos, no início da aula, de forma bem explícita. Na mencionada pesquisa, os alunos foram questionados se a exposição bem clara dos objetivos, no início da aula, bem como sua perseguição, sem circulações e fuga do tema, por parte do professor, ajudaria o



discente, a alcançar melhor a aprendizagem proposta. O resultado foi o seguinte: 76,4% responderam que *ajudaria muito*; 16,4% que *ajudaria em parte*; 3,6%, *ajudaria um pouco*; 2,7%, *talvez ajudaria* e 0,9% disseram que *não ajudaria*.

Portanto, a utilização da Taxonomia de Bloom no Ensino Jurídico exige um planejamento que enseja a declaração dos objetivos de forma clara no início da aula. Essa técnica racionaliza o ensino e favorece o aprendizado, como evidenciou a mencionada pesquisa.

### **3.2.4 Os objetivos precisam ser perseguidos de forma implacável**

Verdadeiramente a aplicação de Taxonomia de Bloom, até aqui apresentada, implica adesão a ***“uma docência fundada na perseguição dos diversos níveis do processo cognitivo”***, como sugere o subtítulo do presente ensaio.

De fato, quem pretender aplicar a Taxonomia, bem como analisar suas vantagens não deve olvidar que seu foco não deve estar somente em estabelecer objetivos (principalmente objetivos superiores) e declará-los no início da aula, mas também em ***perseguir-los*** tecnicamente.

Esta persecução, contudo, só é possível com planejamento e seleção dos pontos mais importantes do conteúdo, das estratégias a serem utilizadas e resistência às tentações de fuga do tema abordado. É preciso, portanto, formar uma corrente ligada pelos seguintes elos: objetivo – nível de processo cognitivo almejado em relação ao conteúdo selecionado – e estratégias e atividades bem distribuídas no tempo disponível para alcance do resultado intencionado no objetivo.

Cumprido destacar que, de acordo com as respostas dos alunos ao questionário da pesquisa do apêndice A (questão 2), os objetivos instrucionais são informados pelos professores com frequência substancial no início das aulas. Todavia, conforme repostas à questão número 3, do mesmo questionário, esses objetivos propostos não são perseguidos nem os resultados neles intencionados são verificados ao fim da instrução com uma frequência elevada. Vejamos os detalhes das respostas do referido questionário do apêndice A. Pergunta 2: os professores, de modo geral, deixaram bem claro (escrito no quadro ou em slides), no início da aula, os objetivos de aprendizagem? Respostas: *frequentemente*: 49,1%; *Esporadicamente*: 23,6%; *sempre*: 16,4%; *raramente*: 10%; *nunca*: 0,9%. Pergunta 3: No caso dos professores que

porventura tenham estabelecidos claramente os objetivos de aprendizagem no início das aulas: esses objetivos eram realmente perseguidos e algum tipo de teste (atividade) era aplicado, ao fim da aula, para verificar se eles foram alcançados pelos alunos? [Atenção: para sua resposta, perguntas vazias ao fim da aula, tais como “alguma dúvida?”, não devem ser consideradas teste ou atividade de verificação]. Respostas: *raramente*: 41,8%; *nunca*: 20,9%; *frequentemente*: 16,4%; *esporadicamente*: 14,5%; *sempre*: 6,4%.

Eis aí a relevância de se buscar declarar, perseguir e avaliar os objetivos. Essa prática é fundamental para implementação da Taxonomia de Bloom.

### **3.2.5 Os objetivos da Taxonomia precisam ser avaliados**

Esse é um ponto importantíssimo na aplicação da Taxonomia, visto que Bloom et al. (1977), ao elaborá-la, não admitiam objetivos não avaliáveis, vagos, imprecisos ou confusos. Na redação do objetivo deve constar o que o aluno fará para demonstrar que atingiu o comportamento esperado. Na verdade, não tem como o professor saber se sua aula está no caminho certo e se os processos cognitivos (classificados em diferentes níveis da Taxonomia) estão se desenvolvendo nas mentes de seus alunos sem aplicação de avaliações ou atividades adequadas.

Nesse contexto é relevante diferenciar três tipos de objetivos (MELLO; ALMEIDA NETO; PRETILLO, 2019, p. 25):

- a) Objetivos globais são objetivos amplos com finalidade de estabelecer uma visão a longo prazo (um ano ou mais);
- b) Objetivos educacionais são objetivos de médio prazo (semana ou meses) e servem para projetar currículo e plano de ensino;
- c) Objetivos instrucionais são de curto prazo (horas ou dias) e são utilizados para preparar planos de aula.

O presente trabalho, como ventilado alhures, se prendeu aos objetivos instrucionais pela sua relação com o tema aqui tratado, ou seja, a Taxonomia dos objetivos instrucionais e sua aplicação ao Ensino Jurídico diário, em sala de aula. Diante disso, fica notório que objetivos instrucionais são propostos em um plano de aula, que cobre curto período, ao fim do qual os resultados esperados devem ser medidos por meio de avaliações.

Essas avaliações também podem ser feitas ao fim de cada etapa da instrução, quando se tratar de aulas muito longas, mais de uma hora por exemplo. O professor pode optar por atribuir pontos extras ou pequena fração da nota ou menção a essas avaliações diárias. Avaliações rápidas e por etapas, durante as aulas, ajuda o professor a perceber se algumas bases cognitivas foram atingidas (reprodução e explicação de conceitos, por exemplo) para viabilizar o alcance de abstrações mais elevadas (*aplicar, analisar, avaliar, criar*) nas etapas seguintes da aula, quando for o caso. Aliás, esse é um fundamento da Taxonomia, flexibilizado, mas mantido na sua revisão, ou seja, o aluno, em geral, necessita dominar níveis mais baixos de cognição para alcançar abstrações mais elevadas.

Todavia, os resultados das pesquisas do Apêndice A (respostas da questão 3), aludida no tópico anterior, revelam que essas avaliações dos resultados esperados ocorrem com baixa frequência em sala de aula, muito embora os objetivos sejam de algum modo declarados no início.

É importante salientar que as avaliações durante as aulas contribuem sobremaneira também para injetar vivacidade e interação na turma de discentes e podem ser feitas de variadas formas. Assim, os alunos podem ser convidados a fazer uma frase que resuma um texto lido (categoria *entender*); a fazer um desenho que represente um princípio; a escrever a mensagem central inferida de uma charge (categoria *entender*); a representar teatralmente um instituto do Direito (categoria *entender*); a fazer um poema ou um provérbio sobre o tema, propondo uma nova solução para um problema (categoria *criar*); a traduzir um conceito com suas próprias palavras (categoria *entender*) ou, ainda, a usar o conteúdo de um artigo do Código Penal (lembrado e entendido), por exemplo, para defender um réu em caso concreto apresentado (*aplicar*).

O professor, nessas avaliações, pode, ainda, realizar um pequeno teste escrito, de acordo com a categoria do objetivo proposto; fazer perguntas que induzem a reprodução ou reconhecimento de conceitos ou fatos (categoria *lembrar*) e verificar o índice de acerto da turma, ou seja, se ela responde corretamente de forma uníssona, parcial ou com um silêncio abissal; pedir para separar institutos jurídicos que se encontram dentro de um artigo ou dividir esses institutos em suas partes, como por exemplo a legítima defesa do código penal (categoria *analisar*); solicitar que o aluno julgue um texto, decisão judicial ou assertiva de doutrinador com base nos critérios constitucionais (categoria *avaliar*), isso apenas para citar alguns exemplos. Tudo isso chama e desperta o aluno para a aula e indicará ao professor se os

processos mentais relacionados aos resultados intencionados foram ou estão sendo alcançados por meio do ensino.

Outra forma interessante de avaliação rápida em sala de aula, é usar formulários eletrônicos (online) ou games, que oferecem resultados instantâneos. Assim, o professor pode verificar o percentual de alcance dos objetivos e ainda projetar na tela, compartilhando com a turma o resultado da aprendizagem, inclusive com gráficos que representem o índice de sucesso.

Essa medição possibilita reflexão de professores e alunos, indica se os métodos ou estratégias utilizados no ensino são eficientes ou necessitam de ajustes ou substituição. *O resultado é o maior dos críticos de uma aula e das técnicas nela empregada.* A melhor forma de saber se uma aula foi eficaz é com a medição do resultado. Com efeito, risos e aplausos dos alunos em uma aula descontraída e a boa oratória do professor, por exemplo, possuem seu valor, mas são os resultados que dão o veredito sobre eficácia do ensino em relação aos objetivos propostos. Mas como saber se a aula foi eficaz quando não há objetivos para avaliar ou, havendo objetivos, não foram avaliados? Na aplicação da Taxonomia, contudo, é necessário estabelecer objetivos precisos, persegui-los e avaliá-los.

Destaca-se, ainda, que uma avaliação sistemática em sala de aula com fins de saber em que medida os resultados estão sendo atingidos repercute na coerência honesta e profissional entre a profundidade dos processos cognitivos trabalhados, testados e alcançados em sala de aula e as avaliações com notas ou menções bimestrais, por exemplo. Muitos alunos desistem do curso de Direito depois de fracassos sucessivos nas avaliações. Isso ocorre, dentre outros motivos, pela enorme discrepância entre os níveis de complexidade dos processos cognitivos estimulados e alcançados em sala de aula e o nível de aprendizado exigido com as questões das avaliações ou provas. Implica dizer que o professor aplica avaliações cobrando níveis que não estimulou nem alcançou em sala de aula ou que sequer sabe se alcançou, pois muitas vezes essas avaliações, por aula, são negligenciadas.

É mister esclarecer, contudo, que esse nivelamento entre ensino e avaliação, dever se firmar em patamares superiores de abstrações, ou seja, em vez de baixar o nível de complexidade das avaliações deve-se buscar técnicas para alcançar processos mentais complexos durante o ensino. Todavia, não parece pedagógico e honesto entregar ao aluno um ensino superficial e apresentar uma avaliação com exigência de processos psicológicos de

elevados níveis de complexidade ou dificuldade. Por isso é importante realizar avaliações dos resultados em cada aula com fins de elaborar ou escolher questões de provas periódicas (notas ou menções) compatíveis com o desenvolvimento cognitivo da turma, ou melhor, com os resultados que o ensino foi capaz de alcançar.

Nesta via, se o professor deseja alcançar níveis superiores de cognição, excelente coisa deseja, mas se não conseguiu durante o ensino, que era o momento adequado, não conseguirá atingir esse intento aplicando provas (de menção e notas) com exigência de competências e habilidades que envolvem esses elevados patamares de pensamentos, ao contrário, submeterá o aluno a uma espécie de estelionato pedagógico que resultará em reprovação, ou seja, cobrou-se níveis cognitivos que não foram estimulados em sala nem alcançados.

Aliás, essa incongruência entre aulas superficiais e provas com exigências de complexas abstrações foi corroborada pelos resultados impressionantes da pesquisa do apêndice A. No questionário da referida pesquisa, questão 16, foi realizada a seguinte pergunta: Você já observou discrepância entre o nível de ensino de sala de aula e o nível de dificuldade na prova (avaliação), ou seja, o professor ministra a aula de forma superficial e cobra, na avaliação, níveis cognitivos elevados e complexos de aprendizagem? Respostas: *muitas vezes*: 60,9%; *poucas vezes*: 27,3%; *sempre*: 10%; *poucas vezes*: 1,8%; *nenhuma vez*: 0%. É importante observar que o percentual de respostas *muitas vezes* e *sempre*, somam 70,9%, o que torna esse tema, em especial no contexto pesquisado, merecedor de elevada atenção.

Essa discrepância entre o que foi estimulado e alcançado no ensino e as avaliações bimestrais ou semestrais com notas ou menção parece ter as seguintes causas:

- a) O docente não domina as técnicas ofertadas pela Taxonomia de Bloom para identificar o nível de complexidade dos processos cognitivos que foram intencionados (planejados ou íntimos), estimulados e alcançados no ensino. Por isso, não tem como compará-los com as questões escolhidas ou elaboradas para as provas;
- b) O docente sabe identificar quais categorias cognitivas foram trabalhadas em sala de aula, mas não avaliou (com as devidas técnicas, vide quadro 8) em que medida os alunos alcançaram os resultados. Desta forma, não obteve parâmetro para corrigir lacunas de aprendizagem antes da avaliação nem para escolher ou elaborar

questões com os mesmos níveis de complexidade estimulados e alcançados em aulas.

- c) Uso de avaliações prontas (OAB, concursos, etc.) é importante para choques de realidade, mas essa praticidade e comodidade disponíveis para o avaliador pode levar a uma escolha rápida e aleatória de questões, sem compromisso com o vínculo ou coerência entre essas questões e os níveis de complexidade dos processos mentais que o seu ensino foi eficaz para alcançar em sala de aula.
- d) Cultura do fracasso unilateral, que será explicado a seguir.

A cultura do fracasso unilateral refere-se à concepção de que o fracasso do aluno é reflexo apenas de sua incapacidade intelectual ou de sua negligência em relação ao ensino. Essa visão monocular contribuía para legitimar a punição física do aluno com a antiga palmatória quando errava uma questão oral, por exemplo. Ora, um docente que não consegue captar que o fracasso do aluno na avaliação é, em grande medida, a reprovação do seu ensino e de sua metodologia ou técnicas, não se preocupará em nivelar avaliações com os processos cognitivos alcançados em sala de aula. Afinal, nessa concepção equivocada, se houver reprovações em massa, isso não lhe afetará, não lhe fará sentir-se corresponsável.

No processo de aplicação da Taxonomia no Ensino Jurídico, a concepção do fracasso unilateral, acima aludido, cai por terra logo o início. Isto porque no primeiro passo de implementação, isto é, ao estabelecer os objetivos instrucionais, o professor já incluirá nessa redação o que o aluno deverá fazer para demonstrar a medida do alcance dos resultados esperados nesses objetivos. Essa busca pela medida dos resultados leva naturalmente à prática de avaliar a eficácia do ensino para atingir os objetivos instrucionais e não demora vincular alcance dos objetivos com eficácia de seu ensino.

Desta forma, percebe-se que o sucesso do empreendimento pedagógico dependerá do sucesso do aluno. Noutras palavras, o sucesso do professor e de suas estratégias e metodologias depende do comportamento do aluno. Portanto, resta inequívoco que o fracasso da turma é o fracasso do professor e, muito provavelmente, de seus métodos. Sua aula, em geral, será eficaz se o aluno demonstra o resultado que ele intencionava ao escrever os objetivos.

Sendo assim, a grande realização do educador é o sucesso do seu aluno. Sua missão é criar condições para o aluno alcançar as habilidades intelectuais dos diferentes níveis da Taxonomia e ao avaliar esses resultados deverá fazê-lo em consonância com o conteúdo

ministrado e como os processos mentais estimulados. Essa corrente indelével unida pelos seus elos - objetivos, conteúdo, estratégias, processos cognitivos envolvidos no comportamento esperado e avaliações - gera necessidade de coerência entre as questões da prova com todas as partes desse sequenciamento. Não faz sentido, portanto, o uso de “pegadinha”, daquela “questão surpresa”, daquele “segredo bomba” guardado especialmente para o aluno não acertar. Esse pensamento é didaticamente irracional e absolutamente antipedagógico.

Na Taxonomia de Bloom, avaliar é medir a eficácia do ensino (seleção do conteúdo, metodologias e estratégias) para consecução dos resultados intencionados nos objetivos. Significa que se mede não apenas o aprendizado do aluno, mas, ao mesmo tempo, o ensino e, por conseguinte, o professor. O mestre, desta forma, compõe a turma da sala de aula e, junto com ela, é avaliado por meios das próprias provas que aplica. Superada já está a ideia horrível de que um grande mestre é aquele que é temido em suas provas. Isso só envaidece quem não percebe que o temor das avaliações decorre da ineficácia do próprio ensino.

Sendo assim, quando um professor se gaba por conta do potencial destrutivo de suas provas, dizendo que dificilmente um aluno tira nota alta ou nota máxima nas suas avaliações, ele na verdade está dizendo, talvez sem saber, que seu ensino (técnicas, metodologia e estratégias), em geral, tende a ser ineficiente e ineficaz. E isso não se confunde com grau de conhecimento de quem ensina, pois, o ensino não se mede pelo conhecimento ou títulos dos mestres, mas pela sua capacidade de criar condições, em uma via dialógica, com estratégias e técnicas pedagógicas eficientes, para estimular o aluno a desenvolver, na perspectiva desse trabalho, processos cognitivos de variadas complexidades.

Desta maneira, um bom mestre ou educador é aquele que consegue lançar luz na escuridão, que usa técnicas que facilite a compreensão do que é complexo, que cria condições para o aluno pensar por si mesmo e alcançar patamares superiores de abstrações. As avaliações destes não causam terrorismo mental, pois as respostas das questões são consequências naturais dos resultados que perseguiu, mediu e alcançou em sala de aula com técnicas pedagógicas eficientes.

Em suma, os objetivos instrucionais, no processo de aplicação da Taxonomia de Bloom no Ensino Jurídico precisam ser avaliados ao fim das aulas – ou ao fim de suas etapas, quando for o caso – para verificar a medida em que os alunos alcançaram os resultados intencionados nos objetivos traçados e, ainda, com fins de favorecer a congruência entre os

níveis de aprendizagem, do processo cognitivo, estimulados e alcançados em aula e as avaliações periódicas com notas e menções. Nesse processo, o professor precisa se sentir integrante da turma, tripulante do mesmo barco e corresponsável tanto pelo fracasso como pelo sucesso dos seus alunos, pois os resultados são o reflexo também de seu ensino.

### **3.3 A aplicação da Taxonomia no Ensino jurídico exige uso racional do tempo**

A aplicação da Taxonomia em sala de aula, com perseguição de objetivos e avaliação de resultados ao fim de cada aula ou ao fim de cada uma de suas partes pode parecer algo inexecutável no Ensino do Direito, pois, em geral, o desafio do professor é transmitir um vasto conteúdo em um determinado período de tempo. Todavia, este obstáculo mental se esvazia quando se considera formas adequadas de utilizar o tempo e de eliminar métodos ou condutas que não otimizam seu uso.

São formas de otimizar o tempo e garantir espaço para uma aula dinâmica com aplicação da Taxonomia e medição de resultados:

- a) Seletividade em relação ao conteúdo quando estabelecer os objetivos instrucionais. Ensinar definitivamente não é passar todo o conteúdo, letra por letra. Infelizmente alguns levam isso muito a sério e transforma a aula em uma leitura acelerada e cansativa que se assemelha a uma narrativa de corrida de cavalos, centrada na pessoa do professor. Desta forma, lê-se tudo e nada se aprende ou se aprofunda. Gera no mestre conteudista a sensação de dever cumprido por ter “passado o conteúdo” e no aluno, não raro, a sensação de que nada aconteceu, de que a aula passou *in albis* e que pouco ou nada contribuiu para entendimento do assunto. Um planejamento deve selecionar partes fundamentais do conteúdo e dessa seleção estabelecer quais pontos fundamentais deverão ser incluídos nas avaliações e atividades da aula. A tentativa de dizer tudo numa aula, inviabiliza as metodologias ativas, a participação do aluno, as atividades estratégicas, a medição dos resultados. Além disso, provoca incômodo no aluno e prejudica a aprendizagem (vide pergunta 10, na pesquisa do apêndice A).
- b) Foco nos objetivos da aula: sobraria muito tempo de muitas aulas se elas focassem na perseguição dos objetivos, sem fuga do assunto. Todavia, ainda é vigente o provérbio: declara os objetivos, sai dos objetivos e nunca mais volta para os objetivos (vide questão 8, da pesquisa do apêndice A).



- c) Brevidade nas ilustrações: alguns mestres gostam de contar histórias para ilustrar um ponto do conteúdo e isso tem efeitos relevantes no imaginário do aluno e o ajuda a transportar conceitos abstratos para situações concretas. Todavia, excessos são cometidos quando as histórias são muito longas e circulares e consomem tempo demais da aula.
- d) Debates com tempo moderado: as discussões e debates são fundamentais em uma pedagogia dialógica, libertária e criativa, mas o professor precisa retornar ao ponto em que parou e continuar perseguindo os objetivos. Assim, a discussão deve ser provocada, livre, aberta, mas não pode ser interminável em um ponto, por assim dizer.
- e) Aulas lineares e com planejamento: muitas vezes o docente anda em círculo, fazendo várias repetições, perde muito tempo em aulas claramente de improviso, sem objetivos claros e por isso não chega a lugar nenhum. Por outro lado, uma aula planejada, focada em objetivos precisos otimiza sobremaneira o tempo e facilita o alcance dos resultados esperados.
- f) Disponibilização do material completo ou de resumos em algum local, para acesso do aluno, a fim de evitar perda de tempo com ditados. É impressionante como a velha prática do ditado ainda é usada no Ensino Superior do Direito. Fica claro que o custo dessa prática é um enorme consumo do tempo do ensino e uma aula monótona centrada no mestre. Em vez de deixar o material disponível para o aluno em algum lugar e usar o tempo da aula com partes essenciais do conteúdo e criar condições de interação, participação, discussões, debates, contribuições, esclarecimento de dúvidas, perseguição e avaliação dos objetivos propostos, alguns docentes, inacreditavelmente, preferem ditar a aula inteira, fazendo pausa para alunos anotarem.

Na pesquisa do apêndice A, foi requerida a percepção dos alunos sobre o uso do tempo por parte dos professores durante as aulas, conforme segue.

Pergunta 8: Quando ocorre perda de tempo em sala de aula por parte da docência, geralmente isso acontece por quê? Respostas:

- a) 28,2%: o docente foge do tema da aula;
- b) 25,5%: o docente gasta muito tempo contando histórias longas demais para ilustrar pontos da aula;

- c) 25,5: o docente se perde em discussões intermináveis;
- d) 16,4%: o docente anda em círculo (repete muito) e se perde em aulas claramente de improviso, sem objetivos claros.
- e) 4,5%: o docente ocupa muito tempo da aula ditando para os alunos anotarem.

De outro lado, as práticas supraditas não apenas consomem o tempo da aula, mas incomodam muitos discentes e prejudicam sua aprendizagem, como revelam os resultados da pesquisa do apêndice A (pergunta 10). Vejamos:

Pergunta 10: Que tipo de aula mais te incomoda e mais dificulta sua aprendizagem?

Respostas:

- a) 39,1%: *leitura monótona, lenta e em um só tom de voz, quase sonolenta, por parte do professor;*
- b) 29,1%: *aulas circulares e repetitivas, como as chamadas “enrolações”;*
- c) 25,5%: *leitura solitária, acelerada e quase sem pausa, por parte do professor;*
- d) 5,5%: *aula sem espaço para perguntas e discussões ou debates;*
- e) 0,9%: *muito ditado com cobrança para o aluno anotar;*

Conclui-se que a aplicação da Taxonomia de Bloom no Ensino do Direito exige uso racional do tempo, sem desperdiçá-lo com práticas que o consomem desnecessariamente e ainda prejudica a aprendizagem. Assim, sobrar tempo para perseguir os objetivos, com estratégias para uma aula dinâmica, e para avaliar os resultados.

### **3.4 Ensino jurídico meramente expositivo dificulta a aplicação efetiva da Taxonomia**

Bloom et. al. (1977, p. 141) quando falavam do nível 5 da Taxonomia original, a *síntese*, que posteriormente recebeu o nome de *criar* e se elevou ao topo da Taxonomia Revisada, já mencionava estudos daquela época (1956) que apontavam os malefícios de aulas em que os alunos, segundo eles, eram colocados na posição de meros “consumidores e críticos de ideias”, sem oportunidade de criação.

Neste caminho, as aulas meramente expositivas colocam os alunos em posição passiva, de meros recipientes da informação, dificultando a plena progressão cognitiva e obstando o alcance de processos psicológicos superiores da Taxonomia de Bloom, como *avaliar* ou *criticar*, por exemplo. Nas Palavras de Freire (1987, p. 58):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz `comunicados` e depósitos que o os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção `bancária` da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam.

Deveras o ensino jurídico, desde seu surgimento como disciplina autônoma no século IX (BERMAN, 2006) tem um formato meramente expositivo. O Digesto era lido como uma Escritura Sagrada, tornando o ensino muito semelhante a homilia do clérigo, uma espécie de reza. Atualmente, o ensino jurídico, em muitos lugares, ainda é predominantemente expositivo com eventuais interrupções de alunos “audaciosos” que fazem perguntas. Isso foi evidenciado também na pesquisa do Apêndice A, em que foi realizada a seguinte pergunta no questionário: Com que frequência as aulas são voltadas para a mera transmissão de conhecimento, centralizadas no professor, sem envolvimento da turma nas discussões e sem provocação para o aluno participar e pensar por si mesmo? Resultado: 55,5% responderam *frequentemente*; 23,6%, *esporadicamente*; 9,1%, *sempre*; 8,2 *raramente* e 3,6%, *nunca*.

No entanto, não se quer dizer com isso, obviamente, que os momentos expositivos não devam ter espaço no Ensino Jurídico. Todavia, a exposição não deve excluir o interesse pelo diálogo nem denegar espaço para o aluno livremente perguntar, debater, contribuir, desconstruir e criar. Nesse modelo, tanto aluno como professor aprendem. Noutras palavras:

Afinal a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e aluno, é a *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto houve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*” (FREIRE, 1996, p. 95-96).

Com efeito, há nas cadeiras discentes uma teia colaborativa que ainda justifica as aulas presenciais: uma experiência pessoal que pode ilustrar um tópico, uma observação curiosa, o compartilhamento de uma experiência jurídica de um estagiário, a contribuição interdisciplinar de quem teve outras formações acadêmicas, um posicionamento contrário a uma assertiva ou doutrina e que merece ser considerado, a citação da leitura de um livro e de cenas de um vídeo, filme ou teatro; uma experiência pessoal, uma pergunta sagaz, enfim, toda esse trançado rico e vivo está ali na turma para favorecer o ensino, provocar abstrações mais elevadas da Taxonomia, mas, desafortunadamente, pode ser ignorado e calado por um ensino meramente expositivo e centrado no docente.

Na verdade, essa estrutura do ensino – professor depositante e aluno como mero recipiente – parte, muitas vezes, de uma concepção verticalizada e pretensiosa nas relações pedagógicas, que se move em uma via de mão única, “do que sabe para o que não sabe”. Freire (1987, p. 58) descreve o que ocorre nesse tipo de educação mecânica – ou bancária – e pretensiosa:

O saber é uma doação dos que se julgam os sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro.

Por último, resta inequívoco que uso da Taxonomia de Bloom no Ensino Jurídico, com o vaivém necessário entre professor e aluno, requer aulas participativas em um didática dialógica. Para tanto, é mister a superação de eventuais barreiras psicológicas e pessoais de quem ensina e é averso ao diálogo, como explica Freire (1987, p. 80-81): “como posso dialogar, se me fecho à contribuições dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? (...) se temo a superação e se, só de pensar nela, sofro e me definho? ”

A adoção de uma via dialógica em sala de aula passa por uma concepção humilde de horizontalidade e igualdade:

O antidiálogo que numa relação vertical de A sobre B, é o oposto de tudo isso. É desamoroso. É acrílico e não criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Autossuficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de simpatia entre os polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 2002, *apud* BITTAR, 2006, p. 45).

### **3.5 A aplicação da Taxonomia não prospera sem abertura para questionamentos**

Os questionamentos e a crítica, durante as aulas, resultam da dança dos pensamentos. Neles ocorre o mover da mente em busca de entendimento e se relacionam com as categorias *analisar* e *avaliar* da Taxonomia de Bloom Revisada. Essas falas dos alunos oportunizam ao mestre a observação dos tipos de dúvidas que estão surgindo e que níveis de complexidade de processos mentais se desenham na plataforma do entendimento. Há, ainda, a possibilidade de injetar mais provocações, despertar novas perguntas, demonstrar aos outros alunos quão é livre o seu questionar, a sua participação, o seu direito de vez e de voz, o seu direito ao debate.

De fato, as inserções de questionamentos e críticas permitem aos mestres inferências do progresso dos níveis cognitivos no processo de ensino-aprendizagem. Essas participações já formam um antegosto da avaliação dos resultados da aula.

Todavia, se alunos do Direito, não raramente, sentem desconfortáveis para realizar simples perguntas a fim de elidir dúvidas, muito mais sentirão dificuldades para questionar, criticar ou emitir posicionamentos diante dos assuntos expostos. Essa realidade foi demonstrada na pesquisa do apêndice A. Nela foi realizada a seguinte pergunta no questionário: Com que frequência o "clima" da aula e a postura defensiva do docente lhe causaram constrangimento, de modo que você preferiu não fazer perguntas, tirar dúvidas ou contribuir com a aula? O resultado foi o seguinte: 43,6% dos alunos que responderam o questionário disseram que *muitas vezes*; 42,7%, *poucas vezes*; 7,3 %: *nenhuma vez*; 6,4% *ao menos uma vez*.

Na verdade, a habilidade de questionar e o criticar – ligados aos níveis *analisar e avaliar* da Taxonomia – pode e deve ser avaliada com questões ou atividades específicas durante a aula, mas críticas e questionamentos dos alunos, feitos de forma espontânea merecem ser bem recebidos e incentivados com fins de eliciar abstrações mais complexas da Taxonomia de toda a turma.

Todavia, Ferreira Sobrinho (1997, p. 145), assinalou que no ensino jurídico, de modo geral, “não há espaço para a contestação. Os estudantes são meros recipientes abertos (...). A crítica, em sentido Kantiano, é mais rara do que um cisne preto. Aliás, em muitas Faculdades de Direito a crítica é entendida como ofensa pessoal”.

Infelizmente, essa descrição do referido autor coaduna, em certa medida, com um dos resultados da Pesquisa do Apêndice A. Aos serem perguntados se “sua opinião (ou de algum colega) sobre algum tema já foi "abafada", de forma dogmática, pela opinião do professor, mesmo em questões, cujas respostas deveriam ficar em aberto para cada um formar sua convicção?”, os alunos do curso de Direito responderam assim: 40% , *poucas vezes*; 22,7%, *nenhuma vez*; 21, 8%, *muitas vezes*; 14,5%, *ao menos uma vez* e 0,9%, *sempre*. Note que, ao analisar os dados, verifica-se que 77,3% dos alunos tiveram sua opinião “abafada” de forma dogmática pelo professor, ao menos uma vez, não havendo espaço para discussão. É notório também que *poucas vezes* e *muitas vezes* somam 61,8 % das respostas que afirmam obstrução do espaço para discussão livre.

A falta de abertura mais ampla para questionamentos e críticas durante aulas de Direito produz prejuízo não apenas na progressão dos processos cognitivos para níveis mais elevados da Taxonomia de Bloom, mas prejudica o desenvolvimento do Direito como ciência, que, convenhamos, nunca será algo acabado. Neste sentido aduz Aguiar:

O conhecimento humano não avança, em quaisquer de suas manifestações, sem que o sujeito cognoscente não tenha, em algum grau, a habilidade de questionar, de contestar a coerência de uma explicação ou afirmação, de passar pelo crivo os fundamentos de opiniões, teorias ou asserções. É esse trabalho de duvidar constante que permite a perpétua revisão da ciência, o surgimento ou renovação de verdades, a descoberta de novos fenômenos ou a compreensão novas dos antigos. O questionamento e a crítica se estendem para o próprio processo de conhecer, pois não apenas as explicações ou opiniões são criticadas, mas sua própria base gnosiológica ou epistemológica: a essência do ato de conhecer (...) se tratarmos o problema sob o ângulo da ciência do direito, veremos que esse conhecimento não avançará sem o questionamento, certamente não será ciência (AGUIAR, 2004, p. 68).

Aguiar (2004, p. 68) acrescenta ainda que o Direito, na história, tornou-se apenas acompanhador das transformações sociais, pois se abdicou “em grande parte, de sua capacidade de criticar, de desconstruir, tornando-se mais um ratificador das práticas de poder vigentes”. Destaca ainda um aspecto realista e preocupante, a saber, a futura carreira jurídica do estudante de Direito, que poderá ser afetada drasticamente por um ensino autoritário. Esse tipo de ensino resulta na sua domesticação, na supressão da voz, no treinamento repetitivo para “abaixar” a cabeça nos debates e nos embates próprios do seu futuro mister. Nesta perspectiva, as escolas jurídicas, para o autor, se tornaram:

Um repositório textual e repetitivo, que joga no mercado de trabalho seres uniformes e incompetentes, que vão aprender nos embates da vida práticas de sobrevivência segundo padrões de dominação, hierarquia e obediência servil. O jurista morre sem a possibilidade de crítica, argumentação e vivência de condutas contestadoras. Quem apenas aprendeu a dizer sim não tem condições de exercer qualquer papel jurídico, pois o direito é o campo da síntese entre o não e o sim, é o caminho dos seus para nós” (AGUIAR, 2004, p. 68).

Por fim, há que se destacar que “questionar” e “criticar” são verbos das categorias dos níveis quatro e cinco da Taxonomia de Bloom Revisada, ou seja, *analisar e avaliar*, respectivamente. O alcance desses níveis superiores dos processos cognitivos, durante a aplicação da Taxonomia no Ensino Jurídico, será improvável, contudo, sem uma pedagogia da liberdade para que o aluno tenha condições de se tornar sujeito da aprendizagem e não objeto dela. Isso inclui uma participação crítica e questionadora.

### 3.6 A aplicação da Taxonomia exige condições e provocações para CRIAR

O processo psicológico com maior nível de complexidade e abstrações envolvido no ensino-aprendizagem, segundo a Taxonomia de Bloom Revisada, é o *criar* (antiga *síntese* da Taxonomia original). A singularidade, originalidade e transcendência do material recebido com elaboração de algo novo são pontos marcantes dessa categoria. Talvez seja esse o nível de abstração da Taxonomia de Bloom que mais encontrará barreiras históricas e culturais no processo de sua aplicação no Ensino Jurídico.

Nesse sentido Aguiar (2004, p. 68) alerta sobre a importância da criatividade:

Nenhuma outra habilidade poderia sobreviver se o ser humano, em seu afã de sobreviver, transcender e se adaptar, não criasse novos conceitos, imaginários, emoções, artefatos, técnicas, linguagem e artes, valores e condutas. Todas as restantes habilidades humanas estariam se repetindo ou numa situação de paralisia, não fosse essa capacidade humana de descobrir, criar e ser mais, que recebe o nome de *criatividade* (AGUIAR, 2004, p. 69).

A oportunidade mais clara para o aluno criar aparece na elaboração do seu trabalho conclusão de curso (TCC) e, em alguma medida, na elaboração de suas peças jurídicas no decorrer dos estágios, mas tudo já no entardecer da graduação. AGUIAR (2004, p. 106-107) afirma que, de modo geral, “nossa formação jurídica é muito mais formular, clamando mais pela memória do que pelo raciocínio, mais pela submissão do que pelo estigma entre iguais, mais pelo pedido do que pela proposição, mais pelo conformismo do que pela provocação (...)”

Esse tipo de ensino, na melhor das hipóteses, resulta em uma formação de tecnicistas, repetidores e fazedores de tarefas ou, como disse Bittar (2006), não se formam juristas, mas operários do sistema. Na pesquisa do Apêndice A, constata-se que essa realidade ainda subsiste em grande parte, segundo a percepção dos alunos que responderam o questionário. Diante da pergunta: “Na sua opinião, que tipo de formação, em sua maioria, resulta do curso de Direito, nos moldes atuais? 48,2% responderam que *jurista técnico, legalista, fazedor de tarefas ou repetidor*; 21,8%, *jurista sem base técnica e sem capacidade crítica ou sem alta capacidade de abstração*; 20,9%, *jurista com base técnica e, ao mesmo tempo, crítico e com alta capacidade de abstração, de pensar por si mesmo*; 9,1%, *jurista crítico com capacidade de alta abstração, desconstrução, recriação e inovação, mas sem a devida técnica jurídica*;

Diante dessa conjuntura, figura relevante a defesa que alguns autores fazem de um Ensino do Direito que exploram o mais alto nível da Taxonomia de Bloom, a categoria *criar*.

Aguiar (2004) põe em relevo a necessidade de florescimento da dimensão criadora do Direito, como o fez no trecho seguinte:

Enquanto os reclamos do mundo se complexificam, apresentando problemas diferentes em natureza, amplitude e significação, o direito ainda se prende a fórmulas, em repetições que não são o resgate de valores, mas a repetição da preguiça, da indolência mental que ainda não percebeu a necessidade de se exasperar essa habilidade de criação para deslindar problemas planetários, transestatais, tecnológicos, de sobrevivência da humanidade, ou de redefinição de conceitos e explicações jurídicos que ficaram em xeque com as transformações do mundo (AGUIAR, 2004, p. 69).

É importante salientar que, em boa parte, essa resistência ao posicionamento novo, ao original, à própria iniciativa criadora, precedida pela criticidade e questionamentos, tem raízes históricas e culturais profundas. No que concerne à lei, por exemplo, há uma certa canonização dos compêndios jurídicos, que recebem um qualquer coisa de “sagrado”, como ocorria na leitura do Digesto, no século IX (BERMAN, 2006). Assim, não é raro um aluno questionar a eficácia de uma lei ou sua constitucionalidade (demonstrando a capacidade de *análise*, mas também o prenúncio do *criar*) e receber como resposta a informação de que a lei é cogente ou, para encerrar o assunto, que só o Supremo Tribunal Federal poderá declarar uma lei inconstitucional. Neste diapasão, completa Bittar:

(...) A letra da lei parece tão sagrada e inviolável quanto a letra das Sagradas Escrituras; não pode ser alterada, violada e deve ser capturada em seu sentido mais originário possível. Eis o princípio da hermenêutica jurídica, a partir da hermenêutica sagrada. O Livro Sagrado? A Bíblia do jurista? O código, ou o compêndio de legislação? (BITTAR, 2006, p. 5).

Há que se destacar, ainda, que a categoria *criar* da Taxonomia de Bloom Revisada está também associada ao conceito de metacognição, que foi anteriormente demonstrado. Na metacognição o aluno escolhe seus melhores métodos de estudo, sua melhor forma de aprender, desenvolve a autoaprendizagem e utiliza conhecimentos interdisciplinares para solução de problemas. Com o advento do ensino a distância, o desenvolvimento dessa habilidade se tornou imperiosa, bem como o respeito e compreensão da idiossincrasia cognitiva do aluno.

Em suma, o alcance do mais alto nível de complexidade dos processos mentais da Taxonomia de Bloom será muito mais provável dentro de uma atmosfera pedagógica livre e instigadora da crítica e da criatividade não apenas nas avaliações, mas sobretudo nas aulas de cada dia.



### 3.7 Alcance de níveis superiores da Taxonomia de Bloom e as metodologias ativas

Em tópicos anteriores foram apresentados obstáculos pedagógicos a serem vencidos a fim de viabilizar a implementação efetiva da Taxonomia de Bloom no Ensino Jurídico. A maioria desses obstáculos possui alguma ligação com as chamadas metodologias passivas, que colocam o professor sobre um palanque e os alunos enfileirados, inertes, ignorantes e depositários dos oráculos emitidos. Essas metodologias são castradoras da autonomia e não instigam processos mentais superiores, ao contrário, tendem a obstá-los e sufocá-los dentro dessa relação intimidatória. Esse tipo de pedagogia, segundo Freire (1987, p.59), coloca o educador como sujeito do processo e os educandos como meros objetos.

Neste prisma, corrobora Quintiere (2019, *apud* ROJO; SANCHES, 2017):

Diferentemente do ensino jurídico tradicional positivista no qual a figura do docente constitui o foco principal do processo de aprendizagem, e cujas palavras são verdades inquestionáveis e universais, no modelo contemporâneo incrementado por metodologias ativas, ele atua como coautor do processo. Na verdade, executa um papel coadjuvante, pois o aluno passa a assumir, ainda que progressivamente, o posto central do sistema. O professor direciona no trajeto do *voo*, mas os responsáveis por *voar* são os próprios alunos.

Por outro lado, a utilização da Taxonomia de Bloom no Ensino Jurídico, visando o alcance monitorado de níveis cognitivos superiores, de alta complexidade de abstração, tanto conduz ao uso das chamadas metodologias ativas, em que aluno é sujeito da aprendizagem e não objeto, como depende delas para fluir efetivamente e prosperar. O alcance dos diversos níveis da Taxonomia de Bloom Revisada, quais sejam, *lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar* não se visualiza nem se mede na oratória do mestre, mas no comportamento do aluno. As metodologias ativas bem planejadas permitem o estímulo, o acompanhamento e o monitoramento desses comportamentos (habilidades e competências), que revelam, em vários momentos, o sucesso ou fracasso da aula em relação ao objetivo proposto.

Neste sentido, alguns autores vêm colaborando com a proposição de metodologias e reconhecendo a necessidade do protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Algumas delas serão elencadas brevemente aqui, com o fito de o leitor interessado aprofundar depois sua pesquisa. Nesta senda, Quintiere (2019) contribui com a apresentação de interessantes metodologias ativas, dentre as quais podemos destacar:

- a) A metodologia do “*peer instruction*”, trazida pelo Professor Eric Mazur, professor de Física da Universidade de Harvard, objetiva a progressão do conhecimento, a

partir do entendimento e aplicabilidade dos conceitos em discussões realizadas no ambiente educacional.

- b) A metodologia SCALE-UP (Student Centered Active Learning Environment with Upside-down Pedagogies) foi desenvolvida por Robert Beicher na Universidade Estadual da Carolina do Norte (BOYS, 2015). Aqui a sala de aula é composta por mesas redondas para dois grupos de três alunos, em média, com um ou mais computadores portáteis conectados à internet por equipe. Assim, nessa estreita interação, acontece as discussões entre os alunos e a realização das atividades.
- c) O método TEAL (Technology Enabled Active Learning), localizada no campus da Yale University, usa sala de aula que pode acomodar até 126 (Cento e vinte e seis) alunos. Estas salas possuem 14 (quatorze) mesas que acomodam 9 (nove) alunos cada. A referida sala impressiona pelos equipamentos existentes, o que facilita abordagens de ensino inovadoras, apoiando a aprendizagem ativa e em grupos. A sala possui cinco telas de projeção, 14 (quatorze) telas planas e 08 (oito) quadros brancos com câmeras de vídeo de alta definição. Trata-se de uma metodologia instrucional encabeçada no MIT (Massachusetts Institute of Technology) pelo professor John Belcher. Uma classe de MIT TEAL é composta por palestra, recitação dos conteúdos analisados e experiências práticas. As aulas oferecidas por instrutores duram cerca de 20 (vinte) minutos intercaladas com questões para discussão, visualizações e exercícios com a utilização de lápis e papel. Os instrutores esporadicamente fazem perguntas sobre o conceito apresentados na aula. Diante dessas perguntas, os alunos discutem e respondem através de um sistema de polling eletrônico com teclados de votação portáteis. Em suma, usa-se a tecnologia em favor da interação, debate e sedimentação dos processos cognitivos.
- d) Clínicas jurídicas da A Yale Law School, que oferecem aos seus alunos, desde o primeiro ano do Curso de Direito, oportunidade de vivenciarem experiências práticas nas mais diversificadas áreas de atuação profissional. Os alunos podem atuar perante tribunais em casos reais, representando clientes reais, não havendo que se falar em simulações.
- e) Oficinas de simulações da Yale Law school, Estados Unidos, com base em estudos de casos reais.
- f) Diálogo Socrático, que é uma metodologia que provoca elevadas abstrações, leva o aluno a questionar seus próprios argumentos, a rever conceitos ou desconstruir

“verdades” em uma constante busca pelo conhecimento crítico. Aqui o professor não impõe sua opinião, mas amplia o debate e provoca novas perguntas diante dos questionamentos, impulsionando abstrações cada vez mais complexas.

- g) Atendimento ao público, realização de peças em casos reais e simulação do Tribunal do Júri, no Centro Universitário de Brasília - UniCEUB. Muito embora ocorra depois da segunda metade do curso, o estágio no Núcleo de Práticas Jurídicas do UniCEUB envolve intenso contato com prática jurídica, sob supervisão de advogados, com resultados efetivos. Dentre essas atividades, destacam-se o atendimento ao público com fins de solucionar casos concretos, participação em audiências, realização de peças jurídicas em casos reais e simulados e, a mais inovadora delas, a simulação do Tribunal do Júri em que os alunos ocupam diferentes funções : réu, testemunha, jurados, advogado de defesa, membro do MP e público interessado. Ao fim do julgamento, um professor, que ocupa a função teatral de magistrado, suscita discussões e faz considerações sobre erros e acertos.

Bittar (2006), ao seu turno, com fins e favorecer uma pedagogia da autonomia, propõe práticas diversificadas e dinâmicas, como uso de poesia, literatura, pintura, teatro, leitura, fichamentos, textos, discussões, seminários, representações, discussões, simulações e teatralizações.

Alencar (2014), por sua vez, apresenta dois exemplares de metodologias ativas, que tem sido muito bem recebido no meio Universitário pelo seu potencial de contribuir para o alcance de altos níveis de cognição. Trata-se, primeiramente, do método denominado PBL (aprendizagem baseada na resolução de problemas) em que o estudante atua de modo construtivo e reflexivo no processo de aprendizagem. E a segunda metodologia ativa refere-se aos *Grupos Operativos* em que a eficácia do ensino e aprendizagem acontece centrada nos processos grupais, colocando em evidência a possibilidade de colaboração de conhecimento e de integração de questionamentos.

Ademais, Quintiere (2019) apresenta um comparativo entre a eficiência das metodologias passivas e ativas, em termos de aprendizagem, em que as primeiras se revelam superiores (quadro 10).

**Quadro 10:** Eficiências das metodologias ativas.

<b>Metodologia Ativa</b>	<b>Índice de eficiência</b>
Grupos de discussão que, além de realizarem debates, escrevem o que dizem.	70%
Aplicação prática a partir do que foi visto em sala	90%
<b>Metodologia Passiva</b>	<b>Índice de eficiência</b>
Leitura de artigos, livros ou revistas.	10%
Oitiva ocorrida em eventos acadêmicos como palestras	20%
Imagens, filmes e outras ilustrações	30%
Demonstrações e filmes a respeito do tema estudado.	50%

Fonte: QUINTIERE, 2019; MAZUR, 2012.

As metodologias ativas, de modo geral, têm grande utilidade na aplicação da Taxonomia de Bloom no Ensino Jurídico, ao menos por duas razões. Primeiro porque a Taxonomia de Bloom é formada por uma corrente: objetivos – nível de complexidade dos processos mentais e comportamento esperado em relação a um conteúdo - e avaliação sistemática com fins de verificar se, de fato, o referido nível de aprendizagem foi alcançado pelo o aluno. Nessas metodologias ativas, observe, os resultados intencionados nos objetivos instrucionais podem ser avaliados e monitorados em cada participação dos alunos nas atividades planejadas, assim como se verifica no manual da Taxonomia.

Em segundo lugar, as metodologias ativas, pela sua natureza, oportunizam a exploração direta de todos as categorias da Taxonomia de Bloom, se forem bem direcionadas, pois são focadas nas ações do aluno. Desta maneira, conceitos do nível *lembrar* da Taxonomia são expostos e avaliados antes de partir para níveis cognitivos superiores, como ocorre na metodologia “Peer Instruction”. Em outros casos, quando se solicita ao aluno que explique com suas “próprias palavras” ou que faça um desenho representativo de uma ideia comunicada, por exemplo, trata-se de um tipo de metodologia ativa em que se objetiva o alcance da categoria *entender*.

Do mesmo modo, tanto o método PBL e como o “Peer Instruction”, por exemplo, passa, no mínimo, pela categoria *aplicar*, visto que transporta conceitos abstratos para situações reais e concretas. Nos estudos de casos da Yale Law school, trabalha-se categorias superiores como *síntese* e *avaliação*, da Taxonomia de Bloom. No uso de poemas, por exemplo, pode-se trabalhar o mais alto nível da Taxonomia que é *criar* e, finalmente, no método do diálogo socrático, dependendo da habilidade do mestre, todos os níveis da Taxonomia podem ser

explorados e perpassados. Isso só para citar alguns exemplos e demonstrar a estreita relação da aplicação da Taxononima de Bloom com as metodologias ativas.

Felizmente, em que pese o Ensino Jurídico tradicional, firmado em metodologias passivas, exsurge uma auspiciosa inclinação de muitos mestres para uma pedagogia dialógica e ativa. Esse movimento, ainda que restrito, vem ao encontro da Taxonomia dos objetivos instrucionais de Bloom e favorece sua aplicação no Ensino do Direito. Neste sentido, corrobora Júnior (2001, p. 43):

Constatamos que ultimamente o professor tem abandonado a cátedra e se aproximado do aluno, definindo-se, posicionando-se e mostrando-se. O verdadeiro professor não impõe seus saberes pessoais (como acontecia e ainda infelizmente acontece em algumas universidades que mantêm o tradicional *magister dixit*, *o assim falou o mestre*, cujos ensinamentos não podem ser discutidos) porque é aberto, receptivo, democrático e respeita o outro. Ele é sobretudo crítico e exerce a autocrítica, reformula-se e recria-se permanentemente na busca de sua realização pessoal. (...) A evolução didática e da pedagogia, especialmente nos últimos quarenta anos, trouxe uma série de transformações no papel do professor que, sem dúvida, tem evoluído, passando de figura onisciente e distante a professor-mediador, ou seja, um a mais num grupo que busca o seu desenvolvimento conjunto.

De fato, na contramão do ensino tradicional monótono e centralizador, existe um grupo de professores entusiasmado como o debate, que fomenta as discussões e aproveita o tecido espesso da interdisciplinaridade formada pela multiplicidade de arquivos existentes na mente de cada aluno para enriquecer a aula e estimular o alcance de níveis mais elevados de abstração. Para esses, o caminho a percorrer na aplicação da Taxonomia é mais curto, restando apenas familiarizar-se com a técnica adequada, caso queiram utilizar essa ferramenta pedagógica no Ensino do Direito.

#### **4 BENEFÍCIOS DA APLICAÇÃO DA TAXONOMIA DE BLOOM NO ENSINO DO DIREITO**

A Taxonomia de Bloom organiza e classifica os objetivos instrucionais em uma escala hierárquica, do mais simples ao mais complexo, de acordo com os níveis de complexidades mentais envolvidos nos resultados intencionados nesses objetivos. Desta forma, ao verificar as partes de seu conceito, infere-se que a Taxonomia do processo cognitivo é mais que uma classificação, é um verdadeiro manual que entrelaça os seguintes elementos: níveis de habilidade intelectuais ou cognitivas, tipo de conteúdo relacionado, técnica verbal adequada para desenvolver os objetivos, a medição dos resultados por meio da verificação do alcance ou não dos comportamentos esperados nesses objetivos.

Sendo assim, a Taxonomia leva a uma racionalização do ensino com objetivos bem definidos, perseguição desses objetivos com delimitação do conteúdo e avaliação dos resultados. Todo o trajeto é focado no aluno, pois somente com estratégias, atividades e questões adequadas com fins de provocar o aluno durante a aula, será possível constatar se ele está alcançado o nível de processo mental intencionado no objetivo proposto. Todos esses aspectos da Taxonomia têm potencial de desdobramentos diretos e indiretos que repercutem positivamente no processo de ensino-aprendizagem e na dinâmica das aulas, como foi sobejamente demonstrado nos tópicos anteriores. Destarte, essa percepção possibilita o vislumbre claro dos seguintes benefícios da utilização da Taxonomia de Bloom como ferramenta no Ensino do Direito.

- a) Racionalização do planejamento e da condução da instrução, com abandono da escuridão do improvisado e da aula aleatória. Apego a um profissionalismo que define alvos, delimita conteúdo, estabelece itinerário e mede com precisão os resultados pelo caminho e ao fim da aula;
- b) Contribui sobremaneira para que os alunos do Direito e futuros juristas alcancem os todos os níveis cognitivos da Taxonomia, sobretudo os processos mentais mais complexos;
- c) Domínio por parte da docência das técnicas adequadas para estabelecer com precisão, perseguir e verificar o alcance, por parte do aluno, de todos os níveis de abstração da Taxonomia, o que configura uma ferramenta pedagógica poderosa e salutar nas mãos dos mestres;

- d) Distanciamento de um ensino mecanizado, que resulta em “decoreba” rasteiro e alunos “fazedores de provas”, com base em lembranças descartáveis de conceitos;
- e) Maior delimitação do conteúdo e melhor uso do tempo com a perseguição dos objetivos de diferentes níveis de aprendizagem por meio de técnicas específicas;
- f) Maior dinamismo e participação nas aulas, tendo em vista que agora o foco é o aluno, que precisa demonstrar, por meio de questões adequadas, em que medida alcançou os níveis de aprendizado pré-estabelecidos e apresentados no início e no fim das aulas;
- g) Percepção tanto dos docentes como dos discentes da medida que os objetivos foram atingidos, com base em indicadores específicos a serem aferidos no decorrer e/ou ao fim das aulas, o que enseja uma medição e controle constante da eficácia do ensino e o vislumbre de possível necessidade de alguma mudança no método ou estratégias.
- h) Ajuda à docência a elaborar provas ou escolher questões coerentes com os níveis de aprendizado perseguidos, medidos e alcançados em sala de aula, evitando assim surpresas injustas e o fracasso da turma e do professor;
- i) Conduz o ensino para um caminho dialógico, dentro de uma dinâmica libertadora da autonomia crítica dos discentes. Significa que contribui para o fim da “*recipientização*” do aluno (aluno como recipiente passivo) e da pedagogia do monólogo autoritário e, em contrapartida, para o florescimento da autonomia crítica em que os alunos superam a condição de meros consumidores de informação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho intencionou responder as seguintes perguntas: quais são os fundamentos da Taxonomia de Bloom? É aplicável ao Ensino Jurídico? E quais são os benefícios da utilização da Taxonomia no Ensino do Direito? Há que se verificar, nesta palavra final, quais foram as respostas encontradas no presente trabalho, em suma, para todos esses questionamentos.

No Ensino Jurídico, o alcance de todos os níveis cognitivos, do mais simples ao mais complexo, durante o processo de aprendizagem, é essencial para o pleno desenvolvimento intelectual do futuro jurista em relação aos conteúdos deste campo do conhecimento. Afinal, a prática jurídica, independentemente da área de atuação, exige complexas abstrações que devem ser estimuladas e exercitadas no período de formação.

Desta forma, o planejamento instrucional do Ensino do Direito exige conhecimento dos níveis cognitivos possíveis e das técnicas para alcançá-los. Ora, a Taxonomia de Bloom foi apresentada nas linhas pretéritas como uma ferramenta poderosa para, dentre outras utilidades, ajudar professores a realizarem o planejamento do ensino em sede de planos de aula com fins de alcançarem esses objetivos cognitivos instrucionais com maior facilidade.

Neste sentido, a Taxonomia oferece os objetivos instrucionais classificados em categorias hierarquizadas, de acordo com o nível de complexidade dos processos mentais exigido pelo comportamento intencionado pelo professor, desde o mais simples ao mais abstrato. Na tessitura ampla da Taxonomia apresentada, o docente encontra, ainda, técnicas de planejamento de ensino para delimitar conteúdo, estabelecer objetivos com precisão, perseguí-los com atividades e estratégias adequadas e verificar a medida do alcance, por parte do aluno, de cada uma dessas categorias cognitivas propostas.

Nesta direção, esse instrumento pedagógico indica os comportamentos - competências e habilidades intelectuais - que se esperam do aluno em cada categoria cognitiva ou objetivos de aprendizagem (lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar) em relação a um conteúdo ministrado. Além disso, apresenta exemplos de questões adequadas para verificar a medida do alcance dos resultados intencionados nos objetivos instrucionais, não apenas bimestralmente ou semestralmente, mas, preferencialmente, também durante o percurso de cada aula.



Aliás, medir resultados de aprendizagem durante as aulas ou ao fim delas é fundamental para calcular a eficácia do ensino, de seus métodos e estratégias. Ajuda, ainda, a corrigir falhas, preencher lacunas de aprendizagem e a aplicar avaliações (provas com menção ou notas) compatíveis com o nível cognitivo que se estimulou e alcançou em sala de aula, sem surpresa para os alunos. Isso facilita a aprendizagem e mitiga desistências.

A revisão da Taxonomia no ano de 2001, bem como seus aspectos essenciais quase atemporais, a tornam muito atual. Além disso, sua bidimensionalidade, trazida pela citada revisão, possibilita a classificação dos objetivos escritos pelos professores, tanto quanto ao tipo de conhecimento/conteúdo (factual, conceitual, procedural e metacognitivo) como em relação ao nível de complexidade dos processos mentais classificados em categorias (*lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar*). Esse *checklist* permite ao professor conferir a que nível de aprendizagem, do processo cognitivo, seus objetivos instrucionais estão associados e evita que seu ensino fique circunscrito aos níveis inferiores do processo cognitivo.

No decorrer do presente trabalho foi possível constatar também que a Taxonomia de Bloom é perfeitamente aplicável ao Ensino do Direito, presencial e à distância, mais que isso, ela é altamente recomendável para o planejamento do ensino jurídico, eis que a disciplina, de modo especial, tem vocação para requerer elevadas abstrações cognitivas de seus operadores. Todavia, para haver uma fluência completa da Taxonomia é imprescindível o domínio das técnicas a ela associadas, além do rompimento e superação dos vários aspectos do Ensino Jurídico tradicional.

Nesta trilha, o docente que aspira aplicar a Taxonomia precisa desejar níveis cognitivos superiores, planejá-los, declará-los no início das aulas, persegui-los com estratégias adequadas e delimitação de conteúdo, otimizar o uso do tempo e, sobretudo, avaliar os resultados colimados nos objetivos com questões apropriadas. É necessário, ainda, rompimento de obstáculos de natureza conceptual, metodológica e cultural do ensino jurídico tradicional, tais como ensino meramente expositivo, centrado no professor, que resulta em aulas autoritárias, monótonas e castradoras da autonomia crítica. Afinal, a implementação da Taxonomia coaduna com metodologias ativas, dialógicas, libertadoras do direito de pensar, falar, questionar, criticar e criar.

Portanto, a aplicação da Taxonomia no Ensino Jurídico, agrega muitos benefícios. Destarte, essa ferramenta racionaliza o ensino para alcance de níveis superiores de

aprendizagem e, por outro lado, evita aulas de improviso, randomizadas, circulares, cognitivamente superficiais (níveis inferiores de abstração), sem perseguição nem verificação de resultados. Ademais, a Taxonomia de Bloom, ao focar no aluno como sujeito da aprendizagem e não objeto, produz um ensino movido em relação dialógica, dinâmica, libertadora da autonomia do pensamento, instigadora da criticidade e da criação e com potencial evitar mentes subservientes.

Uma das utilidades da Taxonomia, segundo seus autores, era despertar o interesse por novas pesquisas sobre ensino e aprendizagem. Com efeito, o tema aqui abordado, instiga curiosidade, pois cuida de misteriosos e encantadores processos mentais e abstrações que se movem em uma dança psicológica quando o aluno busca de se lembrar do conhecimento, entendê-lo, aplicá-lo em novas situações, analisá-lo, avaliá-lo e, a partir dele e de outros conteúdos (interdisciplinaridade), criar novos materiais.

Todo esse processamento cognitivo que forma as categorias classificadas na Taxonomia de Bloom é, de fato, intelectualmente sedutor e ativa interesse por novas pesquisas sobre os mecanismos mentais movidos e entrelaçados nesse abstruso processo de aprendizagem e técnicas de ensino a eles associadas. Neste panorama, surgem perguntas desafiadoras para futuras investigações, como essa: com advento do conceito de metacognição e da dimensão cognitiva *criar* da Taxonomia de Bloom Revisada, ambos associados às tecnologias da atualidade, qual é a real necessidade do Ensino Superior de Direito na modalidade presencial?

Por fim, no que concerne à pesquisa desta obra, cumpre declarar que a Taxonomia de Bloom se apresenta como magnífica ferramenta didática e pedagógica perfeitamente aplicável ao Ensino Jurídico e que, por isso, não merece ser ignorada. Utilizá-la significa adesão a uma docência fundada na perseguição dos objetivos instrucionais dos diversos níveis do processo cognitivo, que resulta em inúmeros benefícios para o Ensino do Direito.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ALMÉRICO, Gina M.; BAKER, Russel K. Bloom's taxonomy illustrative verbs: Developing a Comprehensive List for Educator Use. **Florida Association of Teacher Educators Journal**, v.1, n. 4, p. 1-10, 2004.
- ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R.; AIRASIAN, Peter W.; MAYER, Richard E.; PINTRICH, Raul, R.; RATHS, James; WITTRICK, Merlin C. **A taxonomy for learning, teaching and assessing**: a revision of Bloom's. Taxonomy of Educational Objectives. New York: Addison Wesley Longman, 2001.
- BERMAN, Harold J. **Direito e Revolução**: a formação da tradição jurídica ocidental. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2006.
- BERMAN, Harold J. **Direito e Revolução**: a formação da tradição jurídica ocidental. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2006.
- BITTAR, Eduardo C. B. **Estudos sobre o Ensino Jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- BLOOM, Benjamin Samuel. et. al. **Taxionomia de Objetivos Educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.
- BLOOM, Benjamin Samuel. et. al. **Taxionomia de Objetivos Educacionais**: domínio afetivo. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.
- BLOOM, Benjamin Samuel; HASTINGS, J. Thomas, MADDAUS, George F. **Manual de Avaliação Formativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971.
- BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, Salvador, ano 03, v. 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014.
- CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite imperial. **Teatro de sombras**: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CONKLIN, J. A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. **Educational Horizons**, Lambda Theta, v. 83, n. 3, p. 153-159, 2005
- 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. **Revista Gestão e Produção**, São Carlos/SP, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-530X2010000200015&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-530X2010000200015&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: setembro de 2019

FERREIRA SOBRINHO, Wilson. **Metodologia do Ensino Jurídico e Avaliação em Direito**. Porto Alegre: SAFE, 1997.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. **Revista American Psychologist**, Washington, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, Lauren B. (Ed.). **The nature of intelligence**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1976.

FORD, Leroy. **Planejamento do Ensino e Treinamento**: um guia prático para o planejamento didático. Rio de Janeiro: JUERP, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina. **Ensino do direito em debate**: reflexões a partir do 1º Seminário de Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo: Direito GV, 2013.

KRATHWOHL, David R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. **Theory in Practice**, Ohio State University, v. 41, n. 4, p. 212-218, mar./jun. 2002. Disponível em: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

MAGER, R. F. **Preparing instructional objectives**. Belmont: Lake Publishers Co., 1984.

MELLO, Cleyson de Moraes; ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de; PETRILLO, Regina Célia Pentagna. **ENADE e Taxonomia de Bloom**: maximização dos resultados nos Indicadores de qualidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora, 2019.

MONTEIRO, Iguatiman Gischewski; TEIXEIRA, Kátia Regina de Melo; PORTO, Roberta Guasti. **Os níveis cognitivos da taxonomia de Bloom: existe necessariamente subordinação hierárquica entre eles?** In: 36º Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Administração, 2012, Rio de Janeiro. ANPAD, 2012. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012\\_EPQ1887.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ1887.pdf). Acesso em: 23 set. 2019.

QUINTIERE, Victor Minervino. **Ensino Jurídico Brasileiro**: Perspectivas e Desafios. Brasília: IADF, 2019/2020.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A Formação Pedagógica do Professor de Direito**. Campinas/SP: Papyrus, 2001.

ROJO, Adelle; SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. Metodologia ativa: Possível Instrumento para um Ensino Jurídico Voltado à Inclusão Social. **Revista Prim@ Facie: Internacional Journal**, Universidade Federal da Paraíba, v. 16, n. 33, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/primafacie/article/view/35669>. Acesso em: 10 out. 2020.

SANTOS, Vinícius Gustavo Coelho dos. **Efeitos da Capacidade de Absorção na Orientação Acadêmica, Mediado pelo do Domínio da Aprendizagem, de acordo com A Taxonomia de Bloom**. 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Centro e Ciências Sociais e Aplicadas, 2017. Disponível em:

<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3593#preview-link0>. Acesso em: 14 out. 2020.

SARGIANNI, Renan. **O que é Metacognição**. Psicologia Explica, 21 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://www.psicologiaexplica.com.br/o-que-e-metacognicao/#:~:text=A%20metacogni%C3%A7%C3%A3o%20foi%20definida%20por,os%20para%20realizar%20objetivos%20concretos>. Acesso em: 09 set. 2020.

SURVEY MONKEY. **Calculadora de margem de erro**. 2020. Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/mp/margin-of-error-calculator/>. Acesso em: 30 out. 2020.

WATKINS, Jessica. MAZUR, Eric. Using JiTT with Peer Instruction. In: SIMKINS, Scott; MAIER, Mark. (Orgs.). **Just in Time Teaching: Across the Disciplines, Across the Academy**. Vancouver: Scott Simkins and Mark H. Maier, 2009.

YALE POORVU CENTER FOR TEACHING AND LEARNING. **TEAL at Yale**. Yale University. Disponível em: <https://ctl.yale.edu/using-technology/learning-environments/teal-yale>. Acesso em: 25 jan. 2018.

## APÊNDICE A – Pesquisa de Campo sobre Ensino Jurídico e Taxonomia de Bloom

**Título da Pesquisa:** Pesquisa para TCC sobre Taxonomia de Bloom aplicada ao Ensino do Direito: uma proposta de docência fundada na perseguição dos objetivos instrucionais do processo cognitivo.

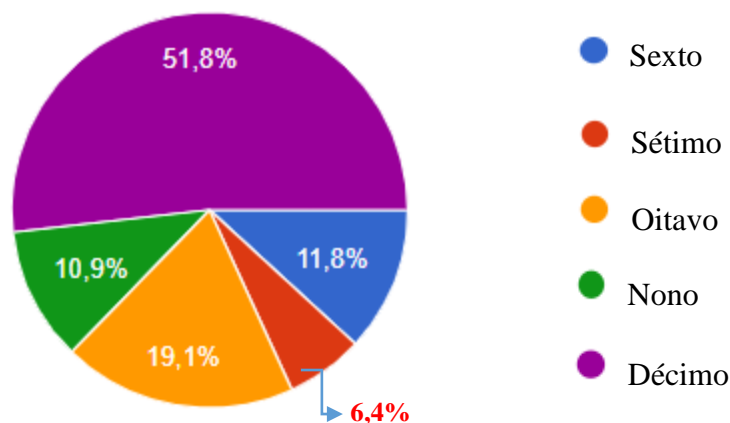
**Preâmbulo:**

1. Prezados, agradeço sobremaneira pela gentileza de contribuir com essa pesquisa.
2. As respostas são sigilosas e sua participação é anônima.
3. O questionário é dirigido aos discentes que cursam entre o sexto e décimo semestre do Curso de Direito do UNICEUB, pois são alunos que tem uma visão mais ampliada sobre os aspectos do Ensino do Curso.
4. As questões são todas objetivas e de múltipla escolha a fim de facilitar as respostas.
5. As respostas devem se basear na sua experiência durante o curso de Direito, de modo geral.
6. O termo professor, quando aparecer, deve ser entendido como docente, independente do gênero.
7. Cada aluno só poderá responder apenas uma vez.
8. Muito obrigado!

Orientando: José Rogério Pereira Flor - aluno do décimo semestre do Curso de Direito do UniCEUB.

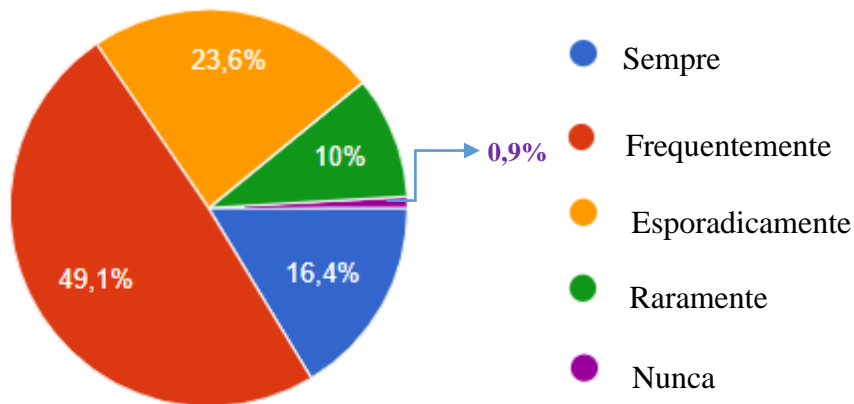
Orientador: Professor Luiz Emílio Pereira Garcia.

**Pergunta 1:** Você cursa qual semestre de Direito?



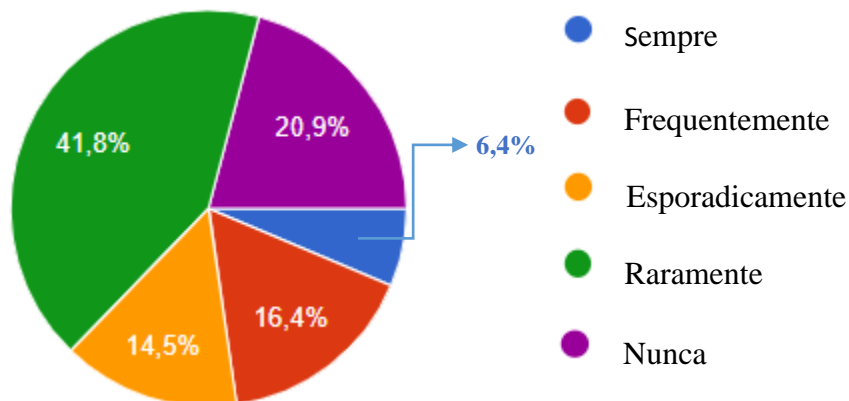
Total de respostas: 110

**Pergunta 2:** Os professores, de modo geral, deixaram bem claro (escrito no quadro ou em slides), no início da aula, os objetivos de aprendizagem?



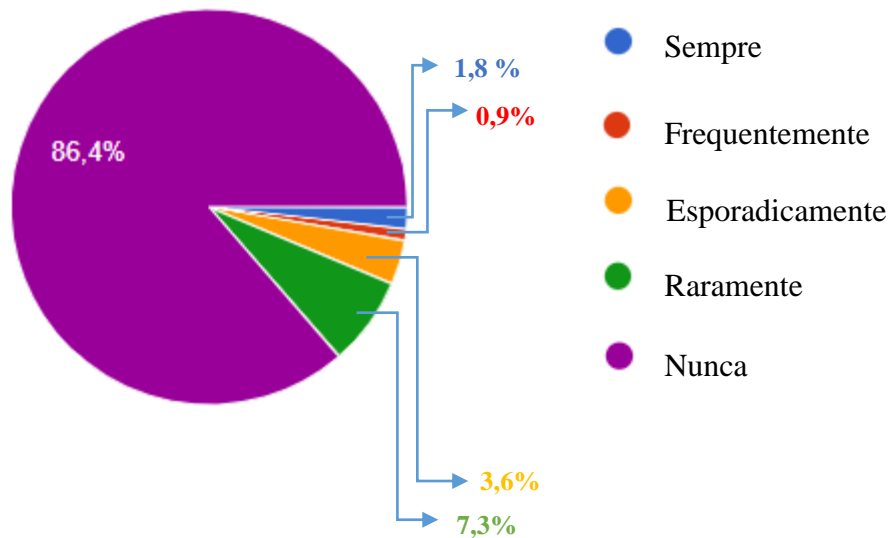
Total de respostas: 110

**Pergunta 3:** No caso dos professores que porventura tenham estabelecidos claramente os objetivos de aprendizagem no início das aulas: esses objetivos eram realmente perseguidos e algum tipo de teste (atividade) era aplicado, ao fim da aula, para verificar se eles foram alcançados pelos alunos? [Atenção: para sua resposta, perguntas vazias ao fim da aula, tais como "alguma dúvida?", não deve ser considerado teste ou atividade de verificação].



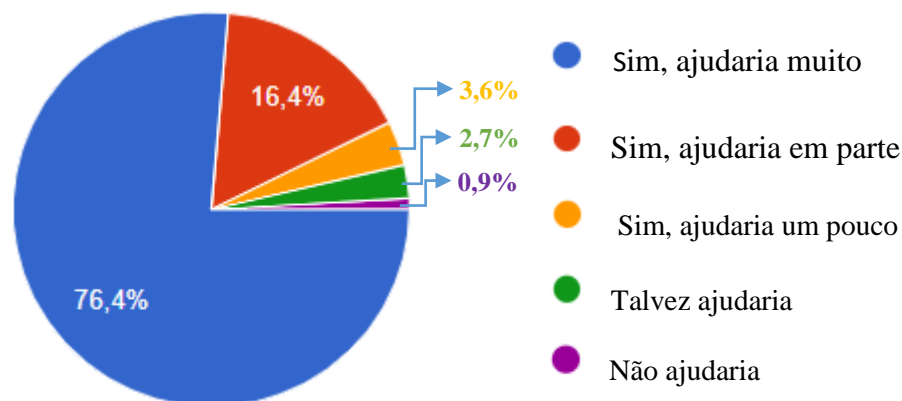
Total de respostas: 110

**Pergunta 4:** Os objetivos educacionais da Taxonomia de Bloom, do domínio cognitivo, já foram apresentados por professores como uma ferramenta que iriam utilizar em sala de aula?



Total de respostas: 110

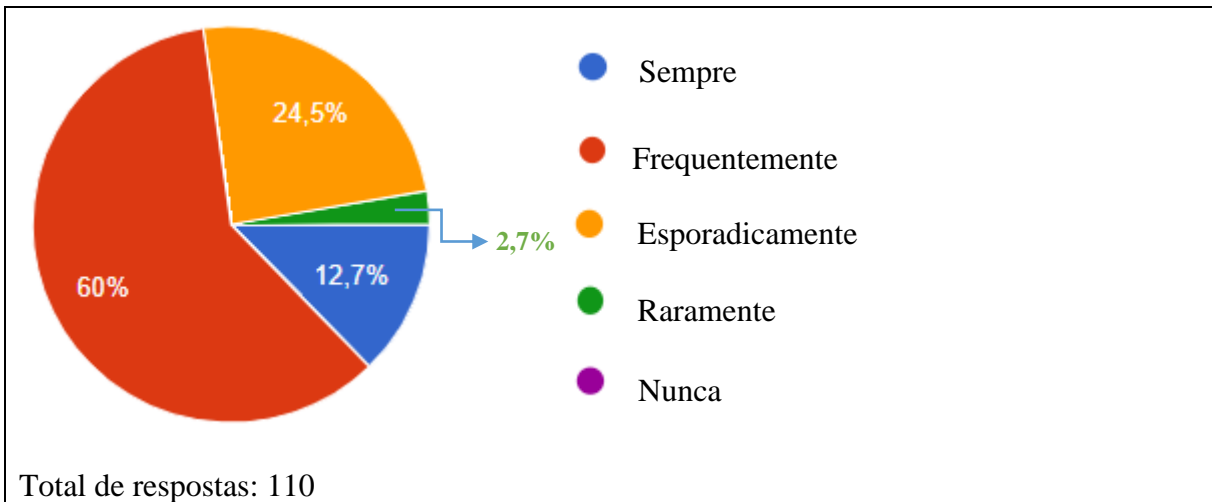
**Pergunta 5:** A exposição bem clara dos objetivos, no início da aula, bem como sua perseguição, sem circulações e fuga do tema, por parte do professor, ajudaria você, como discente, a alcançar melhor a aprendizagem proposta?



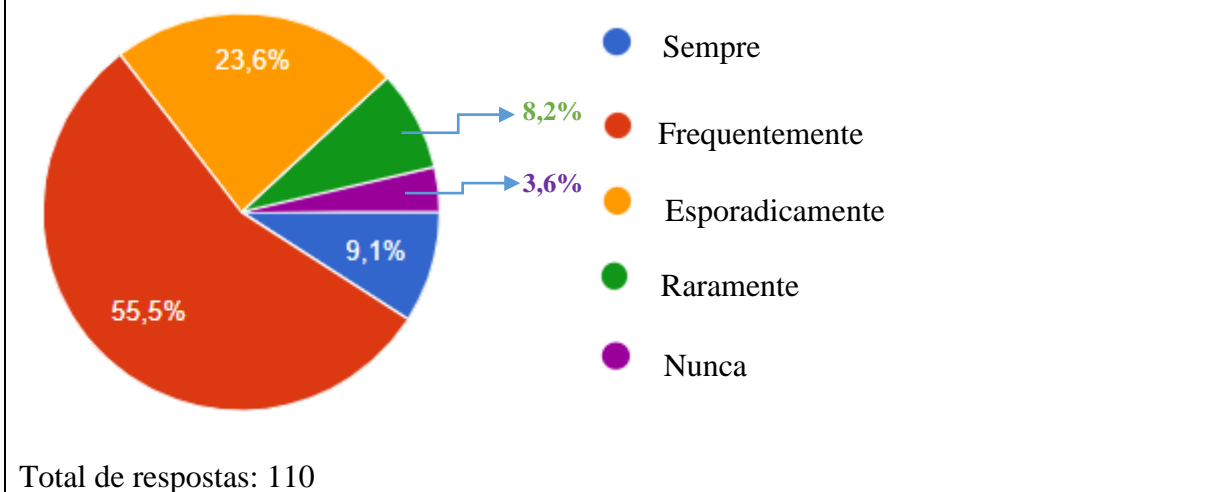
Total de respostas: 110

**Pergunta 6:** Com que frequência as aulas são ministradas e as avaliações aplicadas com ênfase no nível cognitivo da memória (“decoreba”)?

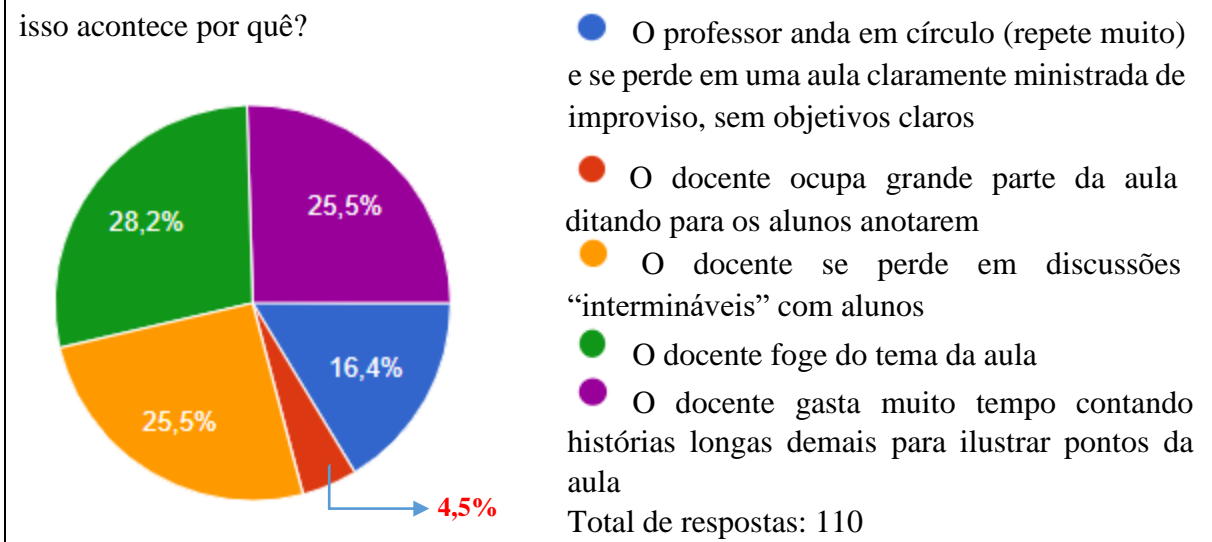




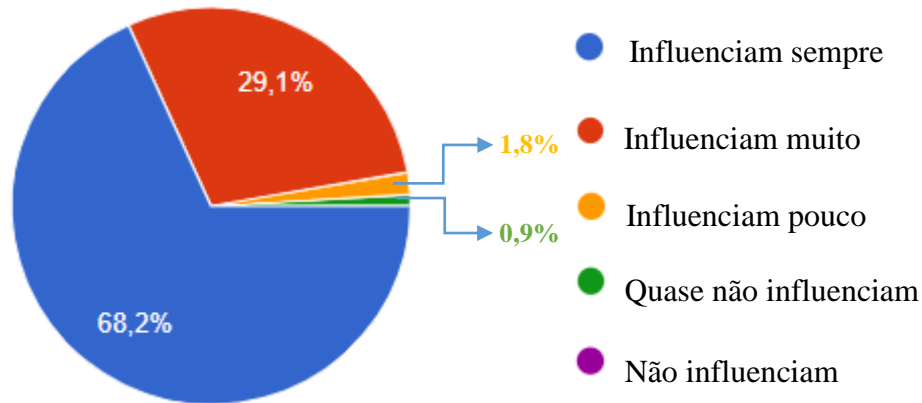
**Pergunta 7:** Com que frequência as aulas são voltadas para a mera transmissão de conhecimento, centralizadas no professor, sem envolvimento da turma nas discussões e sem provocação para o aluno participar e pensar por si mesmo?



**Pergunta 8:** Quando ocorre perda de tempo em sala de aula por parte da docência, geralmente isso acontece por quê?

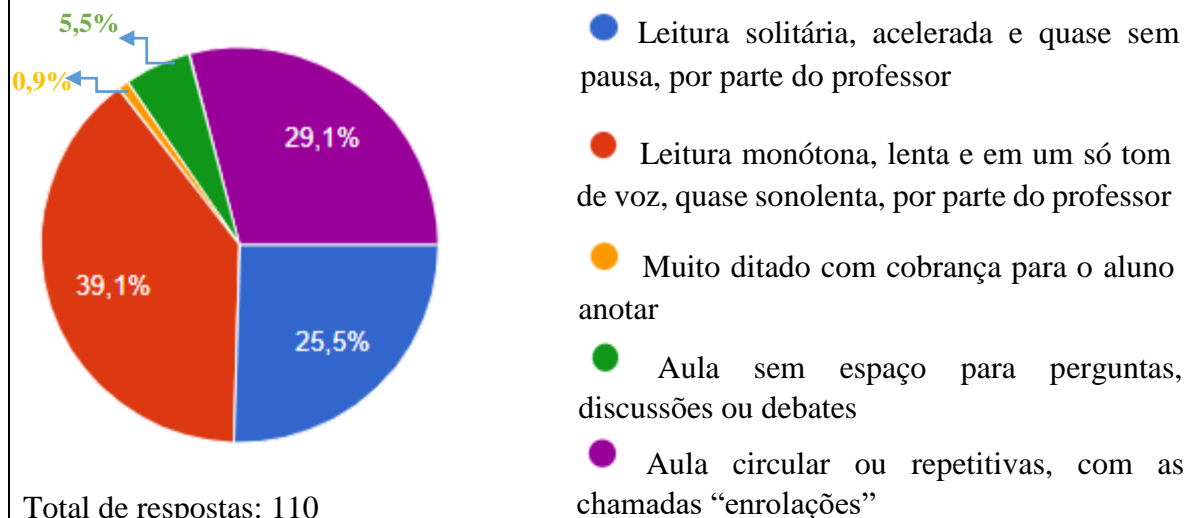


**Pergunta 9:** Além do conhecimento e capacidade técnica, outros atributos pessoais do professor, tais como empatia, gentileza, cordialidade, simpatia, generosidade, tato, compreensão, bondade, equidade, bom senso, etc., influenciam na receptividade, por parte do aluno, do conteúdo ensinado, bem como no processo de sua aprendizagem?



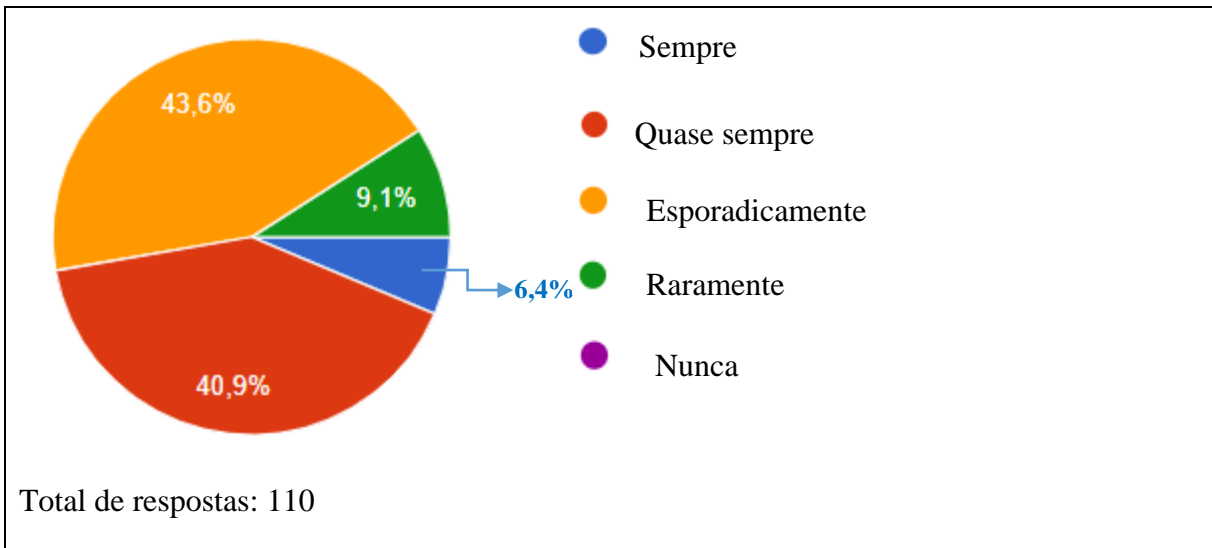
Total de respostas: 110

**Pergunta 10:** Que tipo de aula mais te incomoda e mais dificulta sua aprendizagem?

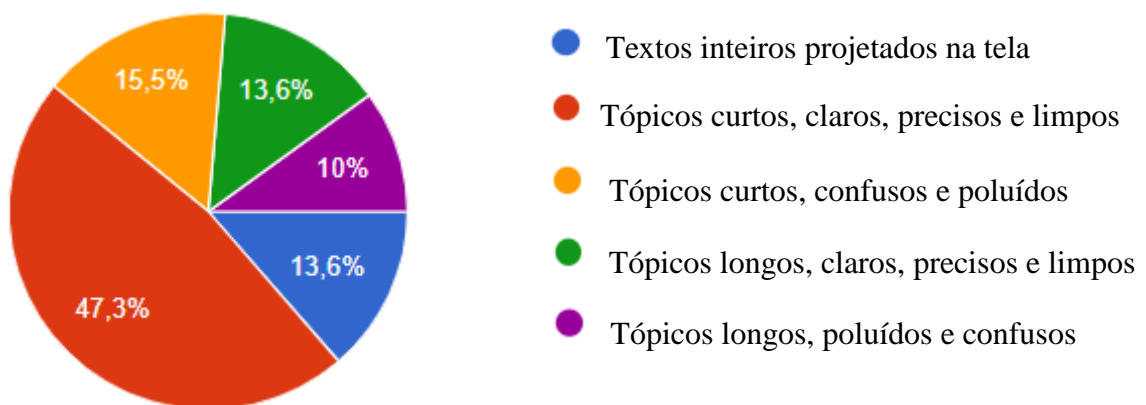


Total de respostas: 110

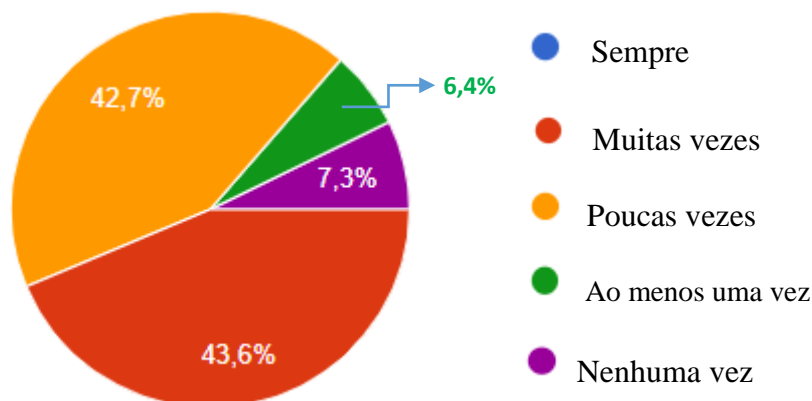
**Pergunta 11:** Com que frequência o método de ensino ficou restrito à leituras de textos ou slides com algumas pausas para curtos comentários e exemplos, por parte do professor, além de repostas à eventuais perguntas de alunos que interrompem, momentaneamente, o monólogo do mestre?



**Pergunta 12:** Sobre os slides, especificamente: eles apresentavam, PREDOMINANTEMENTE, que formato de conteúdo?

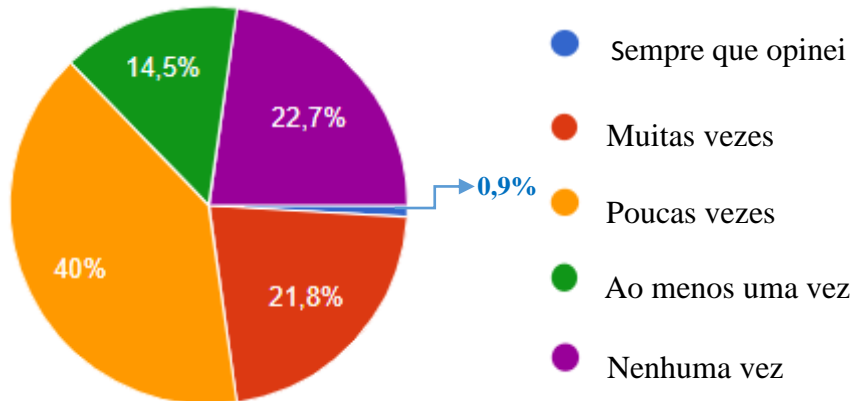


**Pergunta 13:** Com que frequência o "clima" da aula e a postura defensiva do docente lhe causaram constrangimento, de modo que você preferiu não fazer perguntas, tirar dúvidas ou contribuir com a aula?



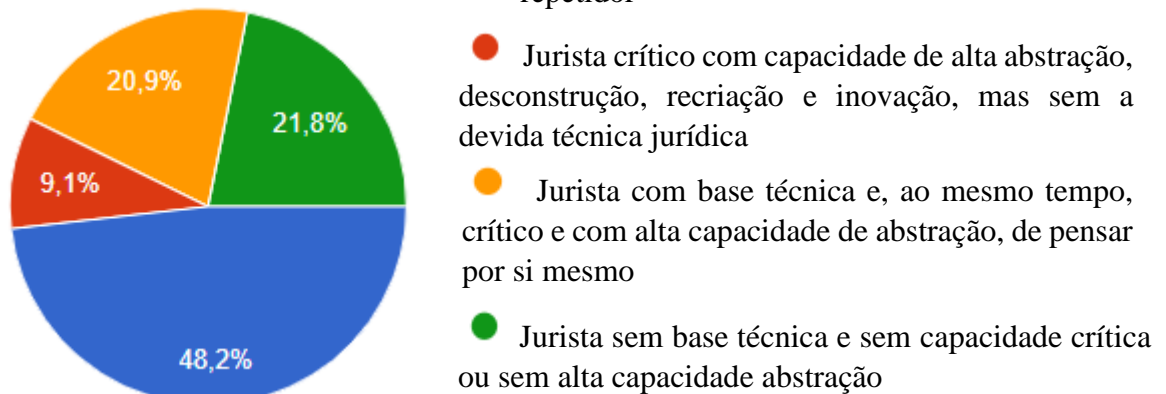
Total de respostas: 110

**Pergunta 14:** Sua opinião (ou de algum colega) sobre algum tema já foi "abafada", de forma dogmática, pela opinião do professor, mesmo em questões, cujas respostas deveriam ficar em aberto para cada um formar sua convicção?



Total de respostas: 110

**Pergunta 15:** Na sua opinião, que tipo de formação, em sua maioria, resulta do curso de Direito, nos moldes atuais?



Total de respostas: 110

**Pergunta 16:** Você já observou discrepância entre o nível de ensino de sala de aula e o nível de dificuldade na prova (avaliação), ou seja, o professor ministra aula de forma superficial e cobra, na avaliação, níveis cognitivos elevados e complexos de aprendizagem?

