

A IMPORTÂNCIA DO LEGADO DE BLOOM FRENTE A REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

George Pereira Santa Rosa¹

RESUMO

O artigo que ora se inicia tem por escopo trazer à tona algumas ideias do renomado educador e psicólogo norte-americano Benjamin Bloom, de maneira a enfatizar a pertinência delas perante o descortinamento do cenário pedagógico atual. Nesse viés, com o intuito de enriquecer nossa abordagem e sem a pretensão de esgotar um assunto de tamanha amplitude, optamos pela analogia com outras linhas de pensamento e, concomitante a isso, houvemos por bem destacar três aspectos gerais que consideramos imprescindíveis para a consecução de práticas educativas exitosas que, em consonância com a percepção da realidade do binômio essência-existência, propiciam uma eficaz formação do ser humano voltada para os inúmeros desafios da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, Centralidade, Conhecimento, Ensino.

UMA EXPLICAÇÃO NECESSÁRIA

À medida que nos deparamos com o afloramento de novas tendências e práticas pedagógicas de acentuadas conotações construtivistas pode parecer inusitado salientar pontos considerados importantes de um profissional da educação nascido no início do século passado que vem sendo negligenciado como referencial de validade comprovada por alguns especialistas contemporâneos, talvez porque estes tão somente captem nas ideias preconizadas por Benjamin Bloom características obsoletas, fechadas, inflexíveis e excessivamente empíricas.

Ora, perante adjetivações tão desalentadoras e sombrias, cabe frisar ao leitor que não estamos nos esquivando da premissa básica de relacionar o homem ao seu tempo. Longe disso! A bem da verdade, o que pretendemos humildemente delinear nestas brevíssimas linhas a respeito do legado deixado por Bloom é que, grosso modo, ainda pode ser aplicável a situações no

¹ Major de Infantaria - Chefe da Seção de Coordenação Pedagógica - george-historia@hotmail.com.

âmbito da sala de aula por meio da solidez de uma sistemática valorativa do cognitivo, do afetivo e do psicomotor, de forma que o referido tripé fomenta no discente a internalização de fundamentos indispensáveis ao seu pleno e sadio desenvolvimento, orientando-o para uma relação equilibrada entre objetividade e subjetividade. Na esteira de tal raciocínio, percebe-se em Bloom uma concepção inovadora no tocante ao ensino, sem que, para isso, se submeta a modismos moldados por discursos, muitas das vezes, recheados de matizes político-ideológicos.

Diante do exposto, cabem duas ressalvas: em primeiro lugar, sabemos da importância dos domínios afetivo e psicomotor, mas nos limitaremos à ênfase no cognitivo; em segundo lugar, pretendemos expor temas que jamais deixarão de inquietar qualquer profissional sinceramente vocacionado para a seara da educação. Nesse contexto, amparamos nossas considerações na certeza da relação intrínseca entre os tópicos escolhidos sem a prevalência de um sobre o outro, ou seja, de maneira a lê-los num sentido de totalidade que enseje a complementaridade e vice-versa.

ENSINO-APRENDIZAGEM

É lícito afirmar que a aprendizagem, aliada ao ensino na sua essência, se revela como um fim em si mesmo, de forma que tudo corrobore para a educação como ápice de um processo longo e gratificante para todos os atores envolvidos.

Um dos pontos cruciais para a consolidação da aprendizagem é fazer com que ela esteja eixada com representações a partir dos alunos, ou seja, que se revele significativa, pois:

[...] somente se aprende quando o novo que chega se associa ao antigo que a mente guarda, e dessa maneira nenhum aluno é tábula rasa, mente vazia. As “muitas coisas” que sabe – das novelas a que assiste, das conversas que participa, dos saberes anteriores que guarda, das emoções que registra – são as

“âncoras” de sua mente onde se “amarração” os novos saberes apresentados (ANTUNES, 2012, p. 164).

Ou, ainda, em outras palavras:

[...] a natureza dos esquemas de conhecimento de um aluno depende de seu nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios que pôde construir; a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação, de revisão e de construção de esquemas de conhecimento sobre os conteúdos escolares [...] (ZABALA, 1998, p. 37).

Bloom, por meio de uma teoria que procurou enfatizar a aprendizagem escolar, não descartou a possibilidade quanto à existência de saberes anteriores ao ingresso do discente no processo de escolaridade formal que propiciassem o desenvolvimento de potencialidades nos indivíduos, os quais ele denominou histórico do aluno. Não obstante tal observação atinente ao papel do histórico, suas análises ratificaram a prevalência de um fator chamado Comportamentos Cognitivos de Entrada (CCE) que, em conjunto com as Características Afetivas de Entrada (CAE), favorecem a consecução de uma tarefa de aprendizagem colimada a uma boa Qualidade do Ensino (QE). A bem da verdade, ele procurou ater-se à indiscutível relevância inerente à aprendizagem adquirida já no ambiente escolar sem que, para isso, desmerecesse a existência de ideias-âncora construídas anteriormente na mente do aluno. Nesse viés, não deixa de nos inquietar os seguintes questionamentos: até que ponto esses saberes anteriores do aluno, moldados por experiências incontestavelmente relevantes, interferem, subestimam ou até mesmo subjagam a essência dos conteúdos compartilhados nas atividades desenvolvidas na escola? Até onde se leva em conta o devido valor da escola? Alinhados à filosofia do ensino, que ser humano pretendemos formar para a vida? Será que não estamos desprezando, em demasia, a relevância das disciplinas ditas tradicionais? E estas mesmas disciplinas, por acaso não

encerram um sentido de diversidade intelectual, emocional e cultural preponderantes para o estudante antes, durante e depois da vida escolar? São perguntas, sem dúvida, que vislumbram desafios hercúleos para as gerações vindouras. Dessa forma, Bloom propõe a abertura de uma trilha para um ensino de qualidade onde:

[...] o aluno inicia cada nova tarefa de aprendizagem com um histórico específico de desenvolvimento e aprendizagem prévios. A tese central deste capítulo é que parte desse histórico prévio determinará a natureza da interação do aluno com a tarefa de aprendizagem e os resultados da aprendizagem de tal interação. Chamamos a experiência prévia, necessária à aprendizagem de uma determinada tarefa, de Comportamentos Cognitivos de Entrada (BLOOM, 1981, p. 31).

Não menos importante é frisar, por parte de Bloom, uma nítida preferência quanto ao viés da igualdade de resultados sobre a igualdade de oportunidades para fins da consolidação de um ensino efetivamente qualitativo. Nesse contexto:

[...] é preferível uma aprendizagem superior a uma aprendizagem precária, e de que é melhor haver diferenças individuais menores na aprendizagem do que grandes diferenças individuais (BLOOM, 1981, p. 13).

Conforme assim colocado, pode parecer, aos menos avisados, que a concepção bloomiana tende a uma homogeneização marcada pelo espírito de seletividade, ou seja, uma espécie de exclusão marcada pela inevitável elitização dentro do processo ensino-aprendizagem como deformação da verdadeira função social do ensino, a saber:

[...] a formação integral da pessoa como função básica, em lugar da função propedêutica. Um ensino que não esteja baseado na seleção dos “melhores”, mas sim que cumpra uma função orientadora que facilite a cada um dos alunos o aces-

so aos meios para que possam se desenvolver conforme suas possibilidades, em todas as etapas da vida [...] (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 22).

Entendemos que tal assertiva, corroborada pelo excerto acima, se configura pertinente na medida em que o aspecto funcional do binômio ensino-aprendizagem deve aflorar, no discente, o holismo necessário para o desenvolvimento interligado das competências voltadas para os campos do saber, do ser e do saber fazer, não se prendendo a concepções unicamente propedêuticas.

No entanto, Bloom, ao preconizar o talento como uma premissa básica concernente à natureza humana e à aprendizagem escolar, não pode esquivar-se à ideia de uma concepção acerca da necessidade imperiosa de existirem pessoas mais capacitadas que outras para atuarem em prol da sociedade. Observe bem, o prezado leitor, a seguinte nuance: não obstante a confirmação das evidências empíricas de uma teoria educacional na qual, num determinado aspecto, seja incentivado o trabalho árduo de todos os atores envolvidos (com especial atenção para alunos e professores) em prol de uma maximização quanto à igualdade de resultados, sempre existirão, mesmo que reduzidas a um grau mínimo aceitável, aprendizagens deficitárias em alguns alunos que poderão influenciar no transcorrer de suas vidas particulares e profissionais. Dessa forma, verificamos com clareza que Bloom não vai ao encontro de uma sistemática excludente, mas propugna que nos empenhemos no tocante à busca incessante por uma aprendizagem de qualidade fomentadora de talentos, porém diametralmente oposta a um desalentador estado de coisas marcado pela massificação humana. Assim posto:

[...] uma das implicações desta teoria é a de que o talento pode ser desenvolvido. Ou seja, se a maioria dos alunos pode ser levada a um alto nível de aprendizagem em um conjunto específico de disci-

plinas, habilidades e competências, em muitos casos tal fato pode ser considerado como o desenvolvimento do talento quer seja em ciências, matemática, artes ou qualquer outro campo de interesse humano [...] (BLOOM, 1981, p. 217).

Apesar de não ter uma conexão direta com o assunto em pauta, havemos por bem finalizar o presente tópico com um excerto oriundo de uma das mentes filológicas mais brilhantes do século XX, pois cremos que a lucidez de tal mensagem “cai como uma luva” em diversos domínios cognitivos, inclusive o pedagógico na concepção bloomiana, conforme abaixo:

[...] e é indubitável que a divisão mais radical que deve ser feita na humanidade é dividi-la em duas classes de criaturas: as que exigem muito de si mesmas e se acumulam de dificuldades e deveres, e as que não exigem de si nada de especial, para as quais viver é ser a cada instante o que já são, sem esforço para o aperfeiçoamento de si próprio, boias que vão à deriva [...] (ORTEGA Y GASSET, 2006, p. 50 e 51).

CENTRALIDADE

A ação de elencar uma certa quantidade de fatores e, paralelo a isso, tentar descobrir nesse conjunto um centro orientador de ações se constitui, muitas das vezes, numa tarefa dispendida por intelectuais de peso em diversas áreas do conhecimento. No âmbito pedagógico, tal ideia tem sido veiculada pela corrente construtivista na medida em que valoriza o aluno como figura central, configurando-se num dos princípios das escolas holísticas, pois estas:

[...] não tentam padronizar os estudantes. Querem ajudar cada criança a descobrir e a desenvolver seus próprios talentos e dotes, desenvolvê-los de maneira natural, de dentro para fora, sem pressão. A meta principal é fortalecer o crescimento do estudante por meio de sua autorrealização, e desse modo desenvolver seres humanos saudáveis e completos, que serão cidadãos ativos e não um peso

para a sociedade.

Assim, a educação holística está “centrada no estudante”, o que a obriga proporcionar a ele uma variedade de opções, perspectivas e estratégias para explorar seu potencial oculto, pois reconhece que a aprendizagem efetiva sempre se baseia na experiência, começando pela experiência de vida, das reflexões, compreensões e contextos dos próprios estudantes [...] (YUS, 2002, p. 40).

Somos concordantes no tocante às possibilidades proporcionadas pelo paradigma holístico para a ininterrupta aprendizagem do homem. Nesse contexto, todo educador que se preze tem a obrigação profissional e ética-moral de procurar interpretar a fundo a intrincada rede formada pelas múltiplas combinações pedagógicas envolvidas pela riqueza inerente às atividades de cunho experiencial. Não obstante a relevância dada ao paradigma holístico, é interessante lembrar que a linha de pensamento de Bloom, uma vez colocando o foco central da pesquisa nos efeitos de estratégia atinentes ao processo ensino-aprendizagem, suscita-nos a seguinte indagação: o aluno é o lídimo centro do processo educacional? Com o intuito de buscar uma resposta satisfatória a um questionamento de tamanha complexidade, destacamos abaixo um fragmento alusivo a um autor contemporâneo:

[...] a emergência e o desenvolvimento das ciências da educação fazem parte de um fenômeno ideológico mais amplo (escola nova, pedagogia reformista, etc.) marcado por uma transformação radical da relação entre educador e educando. Resumidamente, digamos que o saber que o educador deve transmitir deixa de ser o centro de gravidade do ato pedagógico; é o educando, a criança, essencialmente, que se torna o modelo e o princípio da aprendizagem. De forma um pouco caricatural, poder-se-ia dizer que o ato de aprender se torna mais importante que o fato de saber. O saber dos professores passa, então, para o segundo plano; fica subordinado a uma relação pedagógica centrada nas necessidades

e interesses da criança e do educando, podendo chegar até a confundir-se totalmente com um saber-fazer, “saber-lidar” e um saber-estar com as crianças [...] (TARDIF, 2014, p. 45).

Verifica-se, na passagem acima, dois nítidos enfoques complementares por parte de Tardif: o primeiro diz respeito a uma certa centralização excessiva, e por que não dizer pretensa, quanto à figura do discente; em segundo lugar, e não menos importante, salienta-se a secundarização do saber docente fruto da predominância do ato de aprender sobre o fato de saber.

Na esteira de tal problemática, Bloom nos apresenta uma proposta teórica, em linhas gerais, fundamentada numa tentativa de equilíbrio pedagógico norteada por um determinado nível de limitação salutar, tanto para aspectos cognitivos quanto afetivos. Busca-se, assim, uma unidade de análise inserida num ambiente escolar, não descuidando do caráter eminentemente holístico relativo ao processo de ensino-aprendizagem em si mesmo como resultante de uma maior ou menor flexibilização das variáveis consideradas na teoria. Nesse viés, é fácil perceber a inexistência de um elemento principal no processo que se arrogue ao direito de uma centralidade, pois todos se relevam igualmente importantes. Destarte, para fins de exemplo e consequente ratificação acerca do exposto neste parágrafo, selecionamos dois excertos elucidativos, conforme abaixo discriminados:

[...] conquanto seja possível ao aluno aprender bastante por conta própria, através de inúmeras experiências de vida fora do contexto escolar, na escola ele necessita ajustar-se às instalações de ensino e às características do material utilizado e do próprio professor [...] (BLOOM, 1981, p. 21).

Observe, caro leitor, que não são descartadas as reais possibilidades do aluno quanto à aprendizagem fora da escola por meio da experiência que corrobore com o consequente desenvolvimento de seus próprios talentos, de acordo com a aborda-

gem pedagógica de Yus. Da mesma forma, a figura do professor não fica relegada a um segundo plano, ou seja, não atua numa relação de mera subordinação em benefício exclusivamente dos interesses do aluno, consoante a crítica exposta pelo renomado professor canadense. Vamos, agora, ao segundo excerto:

[...] o que buscamos, pois, é uma unidade de aprendizagem que possa ser relacionada à aprendizagem em grupo ou individualizada, as situações de aprendizagem em que há níveis estabelecidos segundo um critério de idade e conteúdo, bem com a situações menos formais de ensino, independentes de níveis, não seriadas, e que sejam um reflexo do estilo pessoal do professor [...] (BLOOM, 1981, p. 21).

Uma vez mais se vislumbra o franqueamento da aprendizagem ao discente por meio de situações formais ou informais. Concomitantemente, respeita-se o estilo do docente como referência para o discente.

Desse modo, apesar de termos focado o indiscutível papel pedagógico desempenhado tanto pelo aluno quanto pelo professor, sem que haja qualquer imposição de centralidade por parte de um deles, notamos nos estudos bloomianos a busca por um alinhamento de propósitos que deve predominar entre as variáveis e no interior delas. Na esteira de tal raciocínio, concebemos pertinente trazer, à guisa de informação e como exemplo emblemático, as considerações preliminares dos macroestudos inerentes à variável Qualidade de Ensino (QE):

[...] reduzida ao essencial, a Qualidade do Ensino, tal como a definimos aqui, relaciona-se com os incentivos ou diretrizes oferecidos ao aluno, com a participação do aluno na atividade de aprendizagem (implícita ou explícita) e com o reforço que o aluno obtém em relação à aprendizagem. Devido ao fato de que o ensino na escola é predominantemente feito em grupo, e já que qualquer tentati-

va de ensinar em grupo está prejudicada por erros e dificuldades, um sistema de feedback e de correção deve também ser incluído na qualidade de ensino [...] (BLOOM, 1981, p. 120).

Visualize, dileto leitor, que a efetiva aplicação dos quatro elementos da QE (incentivos, participação, reforço e feedback/corretivos) pressupõe o nivelamento de importância no que diz respeito aos diversos atores envolvidos num complexo emaranhado pedagógico. Em outras palavras: a família e os profissionais de ensino devem ser copartícipes quanto às atitudes voltadas para incentivos direcionados para desafios salutares; o envolvimento do discente, por meio de uma efetiva participação, é fundamental para seu progressivo desabrochar cognitivo-afetivo; o reforço se constitui na capacidade do mestre se desdobrar em prol de seus pupilos e, ao mesmo tempo, que ele tenha a sensibilidade a florada de maneira a diagnosticar as reais necessidades e diferenças em sala de aula; e que a sistemática de feedback/corretivos deve englobar, com acertada prudência, as nuances concernentes aos incentivos e aos reforços que se fizerem prementes num certo estágio do processo.

Em síntese, ao abordarmos resumidamente uma faceta relativa a uma das variáveis pesquisadas por Bloom, não podemos mais teimar em prol de um pretensa superestimação alusiva a uma falsa noção de centralidade no discente, muitas vezes afiançada por estudiosos de tendência construtivista. Apesar disso, ressaltamos que não nos propusemos a desmerecer a linha de pensamento de ninguém, por mais que as divergências fossem inevitáveis. Entretanto, negar a consistência da teoria bloomiana no tocante à existência de várias focos que se voltam para o ensino como tema central equivale, em linhas gerais, a reconhecer nosso inequívoca insensibilidade, e até mesmo descaso, frente a uma concepção verdadeiramente holística da educação.

CONHECIMENTO

Verifica-se que, nos dias atuais e com maior frequência, uma das pautas mais debatidas por especialistas no campo educacional diz respeito à quantidade e aos tipos de assuntos que devem ser ministrados aos discentes nos níveis fundamental e médio. Nesse viés, está fora de dúvida que a questão do conhecimento a ser adquirido suscita opiniões divergentes entre os especialistas e, dessa maneira, reservamos algumas linhas do último tópico do presente artigo para duas reflexões.

Num primeiro momento, trazemos à baila uma discussão que trata sobre a validade ou não das considerações de cunho quantitativo no tocante ao que seja cognoscível e também significativo para a vida do aluno. Assim sendo, a concepção holística da aprendizagem:

[...] ressalta a qualidade do conhecimento, das ideias e respostas, mais do que a quantidade de detalhes a lembrar. Com a aprendizagem da seleção de uma informação de qualidade, os estudantes e professores podem, literalmente, “saber mais com menos” informação [...] (YUS, 2002, p. 43).

Se nos prendemos em demasia à tarefa de interiorização de meras informações para fins de acumulação sem a correspondente qualidade daquilo que devemos efetivamente aprender e atuar diante de situações-problema inseridas num contexto próximo à realidade, não resta dúvida que nosso cabedal cognitivo, na maioria das vezes, privilegiará o “conhecimento pelo conhecimento”, ou seja, conformar-se-á com exercícios voltados para a memorização sem a devida interpretação aprofundada.

Não obstante a irrefutável coerência atinente à assertiva acima colocada, é de fundamental importância fazermos o seguinte questionamento: até que ponto uma atitude voltada para um “saber mais com menos” é válida? Nesse escopo, parecemos que a pedagogia construtivista, ao se

alicerçar no holismo, se mostra contraditória, pois, segundo uma educadora seguidora dessa tendência:

[...] o universo material é visto como uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados e nenhuma das propriedades de qualquer parte dessa teia fundamental. Todas resultam das propriedades das outras partes, e a consistência global de suas inter-relações determina a estrutura de toda a teia [...] (MORAES, 2010, p. 76).

Neste extrato, Moraes se refere a um princípio denominado conhecimento em rede que, aliado a outros como totalidade indivisa, pensamento sistêmico, holomovimento, pensamento processual, unidade do conhecimento, auto-organização recursiva e integração do qualitativo ao quantificável contribuem para uma quebra paradigmática em relação ao racionalismo cartesiano-newtoniano. Ademais, na medida em que se vive numa era dita relacional em virtude dos princípios acima elencados, é razoável compreendermos que situações moldadas por contextualização, interdisciplinaridade e até mesmo transdisciplinaridade não têm o direito de desprezar uma “família” ponderável de conhecimentos (factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais) indispensáveis à resolução de problemas.

Acreditamos que Bloom, de maneira indireta ou direta e por intermédio de sua famosa taxionomia, já nos alertava sobre a necessidade imperiosa em se adquirir conhecimentos valiosos para a vida do discente, sempre prezando pela viabilidade de uma coexistência harmônica entre dois aspectos: o binômio liberdade-experiência como fomentador do desabrochar de capacidades e o estabelecimento de uma hierarquia cognitiva consistente. Dessa forma:

[...] as habilidades abrangem processos mentais de organização e reorganização de materiais com vistas ao alcance de um propósito específico.

As capacidades intelectuais, por outro lado, têm referência a situações em que

o indivíduo instaura informações técnicas e específicas para esclarecer um novo problema. Representam elas combinações de conhecimento e habilidades [...] (BLOOM, 1973, p. 34 e 35).

Logo em seguida, com o intuito de confirmar as ideias acima, o educador norte-americano, de maneira sóbria, clara e objetiva, procura justificar o desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais, tomando por base o parâmetro conhecimento, consoante vertentes ensejadoras de amplas perspectivas:

[...] a justificativa quanto ao desenvolvimento de capacidades e habilidades pode facilmente originar-se de uma consideração sobre as características da sociedade e da cultura em que vivemos, sobre o conhecimento que nos é possibilitado e sobre o tipo de cidadão que a escola busca desenvolver. Outra justificativa provém dos conhecimentos de psicologia educacional sobre a extensão em que estes podem ser transferidos a novas situações [...] (BLOOM, 1973, p. 35).

Assim sendo, vemos sociedade, cultura, cidadania e psicologia, todos interligados a demandas cognitivas. Veja também, prezado leitor, a relevância dada à diversidade de olhares, facetas, opiniões, especialistas! Em outras palavras, inexistem bloqueios ou amarras quando nos deparamos com uma amplitude de conhecimentos voltados para um legítimo sentido de realidade e, nesse contexto, de uma forma ou de outra, sempre seremos integrantes de uma inextricável rede holística. Na esteira de tal posicionamento, primamos pelo pressuposto de que tal holismo deve “caminhar de mãos dadas” com o cultivo e consequente valorização de conhecimentos universais que nos são muito caros, pois estes se traduzem na unificação de princípios civilizacionais consubstanciados por mentes brilhantes que souberam “ver” o binômio essência-experiência com os olhos da sabedoria, como, sem apelar para sectarismos estéreos e deturpadores

da ordem vital das coisas. Enfim, dito de outro modo:

[...] chamamos sabedoria esse conhecimento que penetra e abrange as coisas, servindo-se das vistas inteligíveis mais profundas, mais universais e mais unificadas. [...] A educação e o ensino só podem tornar efetiva sua unidade interna se toda sua obra, com toda sua multiplicidade de partes, for organizada e vivificada por uma visão da sabedoria como finalidade suprema, e se propuser tornar a criança progressivamente capaz de participar dos frutos intelectuais e morais da sabedoria [...] (MARITAIN, 1966, p. 87).

Por fim, julgamos de bom alvitre tratar, de maneira mais sucinta, sobre a aplicação ou não de tendências uniformizadoras quanto aos conhecimentos a serem ministrados dentro do ambiente escolar. Destarte, o modelo construtivista vai de encontro a tal estado de coisas, pois procura dar atenção especial ao princípio da diversidade entre os estudantes. Nesse sentido, por exemplo:

[...] quando a aprendizagem se realiza sobre um conteúdo cognitivo, posto que não vemos o que acontece na mente do aluno, em vez de utilizar um modelo interpretativo mais complexo, simplificamos e estabelecemos propostas de ensino notavelmente uniformizadoras: na oitava série tem que estudar o “sintagma nominal” ou os “polinômios”; os exercícios são iguais para todos, e aplicamos o mesmo critério para avaliar a competência de cada um dos meninos e meninas [...] (ZABALA, 1998, p. 36).

Não duvidamos, em hipótese alguma, da importância de Zabala em relação à educação voltada para as competências. Todavia, não corroboramos na íntegra com as observações e os exemplos por ele expostos. Pelo contrário, sinalizamos para o fato de que um certo grau de uniformização se faz necessário, pois a inter-relação dos campos do saber (conteúdos conceituais e, na nossa opinião, também os factuais), do ser (conteúdos atitudinais) e do

saber fazer (conteúdos procedimentais) na sistemática das competências demandam a aquisição de conhecimentos básicos indispensáveis perante a apresentação de situações-problema. Ademais, tendo em vista a existência e a consequente relevância de várias especialidades (isso também se constitui numa diversidade) no mundo atual, com que direito podemos afirmar que um determinado conhecimento é dispensável? Será que, dessa forma, respeitamos o papel relevante do discente no processo ensino-aprendizagem?

Em se falando da taxionomia de Bloom, é normal que a mesma pareça, aos olhos de alguns pedagogos reformistas, excessivamente inflexível ao ponto de uniformizar cada passo dado pelo aluno no transcorrer do processo, situação que tende a causar reflexos negativos na forma de aquisição dos conhecimentos. Na contramão de tal pensamento, cabe frisar que a teoria bloomiana a respeito do domínio cognitivo, apesar de seu indiscutível escalonamento, não se presta a coibir o surgimento de possíveis diferenças (também leia-se diversidade) entre os alunos num mesmo nível taxionômico. Por exemplo, um aluno pode abarcar o todo, encontrando-se ainda no nível compreensão. Em contrapartida, um outro aluno, também localizado no nível compreensão, necessita, para abarcar esse mesmo todo cognitivo, “subir um degrau por vez”. Destarte, como todo educador cômico de sua missão, Bloom jamais desprezou a complexidade em se estabelecer relações coerentes entre uma possível categorização e a singularidade pessoal, aspecto este que se revela como uma característica inerente à natureza humana. Assim sendo, não faria nenhum sentido a concepção de uma taxionomia de objetivos educacionais marcada por um mecanicismo insensível que engessasse a busca por novos horizontes cognitivos. Em outras palavras:

[...] este estudo revelou que uma das principais dificuldades na categorização de itens ou questões de testes é de que é necessário em todos os casos conhecer-

se ou considerar-se a natureza das experiências educacionais anteriores dos examinandos. Isto porque, se a situação é nova, o problema pode requerer um tipo muito complexo de comportamento para solução de problemas, enquanto o mesmo problema pode requerer um simples tipo de reconhecimento ou memória, se o indivíduo possui experiências anteriores de aprendizagem, nas quais vários problemas do mesmo tipo foram estudados e analisados [...] (BLOOM, 1973, p. 18).

Concomitante a tudo isso, visualizamos que uma das grandes inquietações de Bloom consiste na busca incessante por um sistema taxionômico coerente e relativamente estável que possibilite uma unidade de pensamento colimada à solidez de um corpo de conhecimentos significativos e universais, de forma que tais premissas não se deixem influenciar por devaneios pedagógicos inibidores e eixados por utopias. Em síntese:

[...] embora haja riscos na elaboração de uma taxionomia que possam tornar menos flexível nosso pensamento acerca da educação, a natureza relativamente caótica da área educacional, no presente momento, e a grande ênfase na proficiência de um sistema de crenças, mais do que em resultados, na área educacional, justificam um procedimento de ordenação de fenômenos específicos tal como a taxionomia [...] (BLOOM, 1973, p. 21).

PALAVRAS FINAIS

Verificamos, no decorrer do presente artigo, a quantidade de discussões pedagógicas que podem ser trazidas à tona quando abordamos características peculiares a um educador do naipe de Benjamin Bloom. Dessa feita, selecionamos, para fins de reflexão, três temáticas indiscutivelmente relevantes, a saber: o ensino-aprendizagem, a centralidade e o conhecimento.

No tocante ao primeiro tópico, perceberemos em Bloom o devido valor dado às experiências do discente antes da sala de

aula, porém dando maior ênfase à tarefa da escola como impulsionadora da força do processo educacional. Ademais, destacamos seu posicionamento quanto à predominância da igualdade de resultados sobre a igualdade de oportunidades que tem, como consequência, a produção de talentos em detrimento da seleção de talentos.

O segundo tópico teve por objetivo precípuo desmitificar a ideia da centralidade do aluno, isto porque a teoria bloomiana não adere necessariamente à limitação de um elemento central no contexto educacional, tendo em vista que sua linha de raciocínio pugna pelo pressuposto de que o processo se constitui no verdadeiro enquadramento de inúmeros focos.

No terceiro e último tópico, voltamos nossos olhares para a temática do conhecimento. Para isso, salientamos a inviabilidade quanto à absolutização de duas ideias: uma dizia respeito ao pressuposto de desconsiderar a importância de uma substancial quantificação cognitiva em prol do “saber mais por menos”; já a outra questionava a validade quanto à uniformização de conhecimentos no âmbito escolar. Diante de tais polêmicas, a famosa taxionomia de Bloom se revelou uma contraparte coerente e direcionada a um equilíbrio, de forma que sua exposição funcionou como um referencial adequado para o debate.

Cabe uma vez mais ressaltar que a escolha de Bloom para este trabalho se deveu ao fato de percebermos nele premissas relevantes para determinadas considerações pedagógicas atuais, de maneira a resgatar uma ínfima parcela de seu indubitável legado na seara educacional em prol de profícuas reflexões que sempre estarão na pauta do dia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2012.

BLOOM, Benjamin. Características humanas e aprendizagem escolar. Porto Alegre, Rio de Janeiro: Globo, 1981.

BLOOM, Benjamin et al. Taxionomia de objetivos educacionais - Compêndio Primeiro: Domínio Cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1973.

MARITAIN, Jacques. Rumos da educação. 4ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1966.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2010.

ORTEGA Y GASSET, José. A rebelião das massas. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

YUS, Rafael. Educação integral: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

UMA VISÃO GERAL SOBRE A PERÍCIA CRIMINAL MILITAR

Mario Augusto Esteves Vieira de Castro¹

RESUMO

De uma forma geral, o presente artigo tem por finalidade analisar a perícia criminal militar, observando o seu amparo legal e constatando quais autoridades podem requisitá-la. Pretende-se, com este trabalho, mostrar uma visão geral a respeito da perícia criminal castrense, de modo a permitir sua correta interpretação e fornecer conhecimentos para que militares, peritos, advogados, promotores, magistrados, bem como profissionais correlatos possam se valer de mais um instrumento capaz de gerar convicção técnica sobre determinado assunto, e com isso, contribuir com uma perfeita condução da Justiça Militar.

Palavras-chave: Perícia/ Perito Criminal, Polícia Judiciária Militar, Inquérito Policial Militar.

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, principalmente nos grandes centros urbanos, a violência cresceu de maneira significativa. A cada dia que passa, os noticiários divulgam a ocor-

rência de ações criminosas, tais como homicídios, assaltos, estelionatos, entre outros; isto é, o crime está, cada vez mais, inserido no cotidiano das pessoas.

Nos últimos anos, alguns acontecimentos na esfera criminal ganharam bastante espaço na mídia brasileira, tais como o assassinato do casal Von Richthofen, a morte da pequena Isabela Nardoni, o caso do goleiro Bruno, etc. Não muito distante dessa informação, também foi bastante veiculado pelos meios de comunicação, crimes que ocorreram na esfera militar, entre eles estão o roubo de dez fuzis e uma pistola, do Estabelecimento Central de Transportes, no bairro de São Cristóvão, na cidade do Rio de Janeiro, o assassinato do Tenente Jonny Fortunato, na Fortaleza de São João, na Urca, também no Rio de Janeiro e o polêmico caso do oficial que teria conduzido elementos de uma comunidade para uma favela dominada por uma facção criminosa rival, durante uma operação militar no morro da Providência, no Rio de Janeiro.

Em todas essas trágicas ocorrências, a perícia criminal recebeu um enorme destaque no cenário jurídico-social. Diversos fo-

¹ O autor é Capitão do Exército Brasileiro, Bacharel em Ciências Militares pela Academia Militar das Agulhas Negras, Especialista em Operações Militares pela Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais e Especialista em Perícia Criminal pela Universidade Castelo Branco.