

CONCURSO PÚBLICO: “ESTUDAR PARA APROVAR” E “ESTUDAR PARA SABER”

Atahualpa Fernandez[®]
Marly Fernandez[®]

“Lo que un hombre puede ser, debe serlo”.

A. H. Maslow

Estudar é, sem lugar a dúvidas, um processo que implica grande esforço mental. Requer uma atividade cerebral custosa em tempo e também em consumo de energia, e a energia é um recurso limitado. Não se produz de forma automática, senão que exige atenção, motivação, determinação e empenho intelectual: pensar resulta caro. Por outro lado, a relevância atribuída à informação que se quer aprender é crucial. Tanto assim que quanto maiores são as exigências cognitivas derivadas da necessidade de aprender alguma informação, maior parece ser sua importância e dificuldade.

Daí que nos habituamos à (arraigada e entranhada) suposição de que uma informação relevante e difícil só pode ser adequadamente compreendida e assimilada quando é ensinada e/ou vem reforçada por alguma autoridade social. Um claro exemplo é o prestígio dos cursinhos preparatórios para concursos, cujo método básico e central de ensino (e na maioria das vezes único para a “transmissão do saber”), em uma época em que a virtude do esforço pessoal está lamentavelmente em declive, são as chamadas “aulas magistrais”.

□ Membro do Ministério Público da União /MPT; Pós-doutor em Teoría Social, Ética y Economía pela Universidade Pompeu Fabra/Barcelona/Espanha; Doutor em Filosofía Jurídica, Moral y Política pela Universidade de Barcelona/Espanha; Mestre em Ciências Jurídico-civilísticas pela Universidade de Coimbra/Portugal; Pós-doutorado e Research Scholar do Center for Evolutionary Psychology da University of California/Santa Barbara/USA; Research Scholar da Faculty of Law/CAU- Christian-Albrechts-Universität zu Kiel-Alemanha; Especialista em Direito Público pela UFPa./Brasil; Pós-doutorado em *Neurociencia Cognitiva* – Universitat de les Illes Balears/Espanha; Professor Colaborador Honorífico (Livre Docente) e Investigador da Universitat de les Illes Balears/Espanha (Cognición y Evolución Humana / Laboratório de Sistemática Humana/ Evocog. Grupo de Cognición y Evolución humana/Unidad Asociada al IFISC (CSIC-UIB)/Instituto de Física Interdisciplinar y Sistemas Complejos/UIB.

□ Doutora em Humanidades y Ciencias Sociales/ Universitat de les Illes Balears-UIB/Espanha; Mestra em Cognición y Evolución Humana/ Universitat de les Illes Balears-UIB/Espanha; Mestra em Teoría del Derecho/ Universidad de Barcelona- UB/ Espanha; Pós-doutorado (*Filogènesi de la moral y Evolució ontogènica*)/ Laboratório de Sistemática Humana- UIB/Espanha; Investigadora da Universitat de les Illes Balears- UIB / Laboratório de Sistemática Humana/ Evocog. Grupo de Cognición y Evolución humana/Unidad Asociada al IFISC (CSIC-UIB)/Instituto de Física Interdisciplinar y Sistemas Complejos/UIB/Espanha.

Toda uma indústria que, com seus ideólogos, gurus, predicadores e defensores, parece destinada a magnificar, reafirmando nossa credulidade e manipulando nossas esperanças, a supersticiosa e perversa crença de que aprender consiste, fundamentalmente, em “tragar-se” os conhecimentos transmitidos pelo professor, a aceitar sem discussão as opiniões alheias, a pensar sem fadiga com a cabeça dos demais. Com razão disse Delgado Ocampo sobre esse tipo de prática docente: *“Al método catedrático [de tipo magistral] corresponde...la repetición papagayesca de lo que se dijo en la Cátedra. Pruebas de sentido crítico, de originalidad de pensamiento, de esfuerzo personal, de prontitud para resolver cuestiones nuevas...no se pueden exigir a quien durante mucho tiempo ha estado habituado a un tipo de formación precaria y deficiente, a un sistema de enseñanza memorístico y repetitivo”*. (E. P. Haba) A regra é simples: quanto mais, melhor.

Provavelmente para muitos isso não constitui nenhum problema. Para quê, podemos perguntar, se o objetivo é memorizar, absorver ou engolir (sem mastigar e sem digerir) a maior quantidade de informação possível? Pois bem, as condições alienantes a que conduz este sistema já foram denunciadas desde muito tempo atrás. Nos encontramos aqui com uma mostra inequívoca do modelo de “educação bancária” a que tão atinadamente criticava Paulo Freire. Mas não somente isso: essa prática de ensino tem algo não só profundamente anti-pedagógico, senão também imoral, vicioso e alienante. Não se reconhece aqui – e o que é pior, se potencia e incentiva – a enorme distância que há entre *estudar para saber* e *estudar para aprovar*.

O que queremos dizer é que, em nossa opinião, o problema que produz as mais graves consequências é o descaso ou ignorância da extraordinária diferença que existe entre estas duas formas de estudar e que constitui a principal causa das misérias que permitem a subsistência de cursinhos que, despreocupados com o aprendizado significativo, parecem mais interessados pela (e dedicados à) aprovação: todo um conjunto de estratégias desenhadas e dirigidas a encher a memória e deixar o entendimento e o raciocínio vazios.

Ao iludir nossa capacidade para perceber o gigantesco abismo que há entre *estudar para saber* e *estudar para aprovar*, acabamos por olvidar que nada do que é realmente importante se aprende em pouco tempo, de forma passiva, rápida, “mastigada” e com impaciência. Desaprendemos que se aprende com esforço, discutindo, questionando, escrevendo e lendo obras de verdadeira qualidade intelectual que, com o tempo e a constância, vão modelando nossas estruturas cerebrais (nossas redes neuronais) sem dar-nos conta nem *quando* nem *como*, mas que resultam em novas exigências para o pensamento e em novas maneiras de organizar nossas idéias. Nos acostumamos a viver no mundo dos conteúdos

mínimos, dos “livros de ocasião”¹, resumos e anotações, das informações inconexas e fragmentadas, do estudo desvinculado, desinteressado e irreflexivo. E já sabem o que diz o velho refrão: “quando a única ferramenta que tens é um martelo, tudo começa a se parecer com um prego”.

Referimo-nos ao seguinte: que estudar para concurso passou a ser algo meramente *instrumental*, um *meio* (ou um instrumento) “rápido” e “seguro” para auto-afirmação e consagração profissional, ascensão e estabilidade sócio-econômica, sem qualquer implicação com nossas atitudes pessoais e vitais, com nossa visão da vida e do mundo (B. Russell). Esta perspectiva sobre a tarefa de estudar, que em um primeiro momento parece louvável, correta e necessária, tem, contudo, um lado escuro. Não é suficiente e, ademais, é nefasta, na medida em que termina indicando o seguinte: tudo o que estudamos é algo *externo* a nossa pessoa, é simplesmente um utensílio para assegurar-nos a subsistência; nossos estudos não são e nem constituem nosso “eu”.

Dito de outro modo, somos algo distinto do estudado, aquilo que enfrentamos como inimigo, ou no melhor dos casos, como amigo ingrato. É unicamente um instrumento, como uma muleta que nos ajuda a caminhar melhor, mas que se encontra fora do nosso ser: não faz parte e nem integra nossa substância. É algo esquisito, *estranho* a nossa pessoa. Por esta via, qualquer aprendizado se constitui em (e é vivido como) uma faticidade alheia, em um *opus alienum* à existência de quem aprende e sobre o qual não tem nenhum controle. É algo que eu faço unicamente por necessidade, que cultivo recorrendo a um apego romântico ao “sacrifício” ou a um “sofrimento” justificado: um mal necessário. Vida e estudo, vida e formação, são, assim, coisas diferentes; vetores que não se tocam, pontes que não se entrecruzam.

Portanto, o estudar para aprovar implica não somente em converter a tarefa de estudar em uma atividade hostil, senão também em concebê-la como algo que existe fora do indivíduo e com a qual há que enfrentar-se. Esta forma de estudo, que M. Salas denomina de “concepção instrumental do saber”, ignora claramente que o estudo não é uma entidade que se encontra “out there”, em algum lugar fora do indivíduo, senão que é sua própria vida, sua personalidade, sua existência; que a separação ou dicotomia entre o que se “é” e o que se “faz” é a principal forma de alienação. (K. Marx)

¹ É notável a proliferação de “gigantescos” livros jurídicos (especialmente para concursos) com escassa ou quase nenhuma discussão teórica de fundo ou de obras dedicadas a anotações e/ou comentários de textos de lei (e jurisprudências) de uso mais frequente. Na fina observação de Mártires Coelho (1997), nesses “livros de ocasião, cujo peso vai aumentando a cada nova edição, em publicações que se sucedem a espaços de tempo sempre menores – na capa muitos chegam a advertir, honestamente, até que mês do ano estão atualizadas as suas anotações -...” os “textos de circunstância (...) vão se transformando em páginas e páginas, a tal ponto numerosas, que mesmo os seus usuários habituais têm dificuldade crescente em localizar os dispositivos legais anotados” (e às vezes, inclusive, os próprios temas já estudados).

Idealmente, não se estuda para outro, senão para si mesmo. Para perceber, entender e viver melhor. Somos o resultado de nossos estudos, sua consumação, sua consequência, seu corolário. Quando estudamos para saber, não somente interiorizamos os novos conhecimentos, fazemos nosso o que aprendemos e convertemos em familiares o estudado, senão que também alcançamos, ao final do processo, a excelência que transmite uma profunda satisfação pessoal de domínio e a confiança necessária em nossas próprias capacidades e possibilidades intelectuais: “Isso eu já sei!”.

Um indivíduo que se cultiva em uma área de conhecimento humano acaba assumindo por completo o controle de sua formação e sua motivação. Em lugar de dedicar-se a aprender de memória o conteúdo das matérias, busca os conceitos, os fundamentos, os “porquês” e os princípios subjacentes às mesmas enquanto estuda. Revisa suas debilidades e dificuldades e as corrige até estar seguro de haver superado e compreendido completamente o tema estudado. Estuda porque quer aprender para saber e com um compromisso de eficácia e aperfeiçoamento pessoal, não somente para superar uma prova de concurso.

A tarefa que desenvolve (estudar) passa a ser uma práxis vital, uma forma de viver, uma ética pessoal. Aprende a desfrutar daquilo que faz e a lograr uma personalidade autotélica: de um indivíduo capaz de estabelecer suas próprias metas e cuja vontade e disposição faz com que a atividade de estudar valha a pena fazê-la por si mesma, se valore por si mesma, independentemente de suas consequências². É a plena convicção de estar desfrutando muito mais da atividade enquanto a realiza e aprendendo muito mais sobre o que estuda do que quando o faz de forma desapaixonada, descomprometida e/ou instrumental.

É deixar-se levar por uma corrente que concentra toda nossa atenção em um arrebatado de energia harmônica, uma sensação de controle sobre nossas atividades e objetivos que eleva-nos por encima de nossas ansiedades e abulia e em que tudo sucede de forma serena, equilibrada e sem problemas. É valorar e sentir entusiasmo por formar parte do *processo* daquilo que se está fazendo, independentemente de qual seja o resultado desejado. É a inefável sensação de assumir o esforço e a dedicação como uma força positiva e construtiva, e não como uma enorme e pesada carga. Um tipo de conhecimento que, transformando-nos, convertemos em “*substância própria*” (Epicteto).

Se um indivíduo estuda realmente porque deseja saber, se entende o que quer e quer o que faz, se tem esse objetivo que considera como próprio e ao que quer dedicar-se por si mesmo e não somente por seu valor instrumental, então esse

² A ação autotélica é uma atividade que compensa por si mesma a quem a realiza e que, por essa razão, proporciona inestimáveis retribuições internas: traz a recompensa em si mesma, nos próprios meios. O processo é o que conta, o caminho é a meta ou parte da meta (e a meta é um estado mental). Um exemplo importante – ademais de clássico- é o do trabalho: o jovem Marx condenava a alienação do trabalho sob os regimes econômicos de propriedade privada precisamente porque impediam que fosse uma atividade autotélica.

estudo passa a ser parte integral de sua personalidade, a ser sua própria pessoa, sem correr o risco de perder-se nos desvarios de uma mente vagabunda. E todo o conhecimento adquirido - o qual não é possível sem esforço, sem perseverança e, sobretudo, sem interesse e motivação -, uma vez incorporado dentro de um marco geral de valores pessoais, não somente não será olvidado ou descartado do horizonte de quem o possui, senão que seguramente afetará e influirá os mecanismos cerebrais que definem em essência quem somos e quem seremos.

Enfim, que a experiência de estudar para saber, recuperando a tradição do cultivo de si mesmo, exercendo nossas melhores capacidades autotéticas e dando o melhor de nós mesmos para chegar a ser o melhor que podemos chegar a ser, é a maneira mais poderosa para lograr a *autonomia do espírito* a que se referia Kant e para fazer com que o conhecimento obtido adquira um sentido verdadeiramente transcendente: não somente uma manifestação do que somos capazes de aprender e saber, senão de tudo aquilo que devemos esforçar-nos por chegar a aprender e saber.

É, dito em poucas palavras, a única forma de estudo que dinamiza, enobrece e enriquece o autoconhecimento, a firmeza do espírito, a integridade pessoal e o domínio de si mesmo, "*que es donde reside verdaderamente la virtud*". (Montaigne)

BIBLIOGRAFIA MÍNIMA

Ansermet, F. y Magistretti, P. (2006). *A cada cual su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente*, Buenos Aires: Katz Editores

Baumeister, R. F. & Tierney, J. (2011). *Willpower. Rediscovering the Greatest Human Strength*, New York: The Penguin Press.

Blakemore, Sarah-Jayne & Frith, Uta (2005). *The learning brain*, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Chabris, C. y Simons, D. (2011). *El gorila invisible. Cómo nos engaña nuestro cerebro*, Barcelona: RBA.

Churchland, P. (2011). *Braintrust. What neuroscience tell us about morality*, Princeton University Press

Csikszentmihalyi, M. (2008). *El yo evolutivo*, Barcelona: Ed. Kayrós

Eagleman, D. (2011). *Incognito: The Secret Lives of the Brain*, New York: Pantheon Books

Haba, E. P. (1995). *Pedagogismo y "mala fe": De la fantasía curricular (y algunas otras cosas) en los ritos de la programación universitaria: Un cuadro clínico que no es "constructivo"*, San José: IJSA.

Jensen, E. (1996) "Brain-Compatible Learning" International Alliance for Learning, Summer 1996, Vol. 3, CA: IAL, Encinitas.

Lamprecht, R., & LeDoux, J. (2004). Structural plasticity and memory. *Nature Neuroscience Reviews*, 5, 45-53.

Ledoux, J. (2002). *Synaptic self: How our brains become who we are*. New York: Viking.

Lilienfeld, S. O. et al. (2010). *50 grandes mitos de la psicología popular. Las ideas falsas más comunes sobre la conducta humana*, Madrid: Biblioteca Buridán.

