

**CONCURSO PÚBLICO: AULAS MAGISTRAIS, ZEBRAS E ESFORÇO
PESSOAL**

**Atahualpa Fernandez[®]
Marly Fernandez[®]**

“Leer me hace libre.”
Poggio Bracciolini

Parece que nos acostumamos, desde a universidade, a viver no mundo dos conteúdos mínimos, do mínimo esforço, dos resumos e anotações, das informações inconexas e fragmentadas, da leitura de códigos e leis, do aprendizado desvinculado e despersonalizado... Só habitam nossa paisagem uma hiperestesia do imediato, do atualizado, da impaciência, do *“fast learning”*, um panorama em que nunca tivemos tanta oportunidade de aprender e nunca aprendemos menos. Inclusive algumas pessoas, muito modernas, pensam que não há que esforçar-se por aprender lendo (bons livros) o que se pode escutar, ver e encontrar (em Google, Facebook, Twitter e/ou Youtube, fundamentalmente).

Como resultado, o atual processo de ensino e aprendizagem, com uma metodologia centrada predominantemente em monológicos discursos proferidos em salas de aula, acabou por adquirir um caráter meramente instrumental, já não mais dirigido à atividade de ensinar a pensar e a *formar* bom conhecimento, senão ao encargo de *informar*, de maneira estereotipada, “mastigada” e massificada, sobre “tudo” o que ao Direito concerne: quanto mais, melhor. Um tipo de prática docente, de nefasto hábito medieval de “dar e receber”, mediante a qual, na grande maioria das salas de aula (ou “telepresenciais”), os *“conhecimentos saem das fichas dos professores para as notas dos alunos, sem passar pela cabeça de nenhum deles”* (Mark Twain).

A evidência de que este tipo de estratégia de ensino seja tão comum, quer em cursos universitários como extra-universitários, diz muito de como a formação e

□ 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.

preparação profissional, hoje, vem sendo utilizada e manejada como um simples *procedimento* para conseguir, sem demora, a gratificação “imediate” de um emprego ou cargo qualquer. Postas assim as coisas, caberia então perguntar: estamos realmente sabendo educar? A resposta mais sincera disponível diz que não. Mas: sabemos ao menos em que consiste educar? Repetir a negativa seria tremendo.

Não obstante, parece ser essa a impressão que damos aos nossos alunos e à sociedade. E para não dar essa situação por normal, talvez seja razoável recordar a respeito algumas trivialidades. A primeira, que se educa, sobretudo, por meio da participação *ativa*, dialógica e mediante um compromisso integral das partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem (professor-aluno). A segunda, que somente a língua, entre todas as «faculdades mentais» aludidas por Chomsky, se aprende sem esforço, perseverança e trabalho duro. A terceira, que a resistência em reconhecer que o aprendizado é um processo (não um resultado) e que os dias de “aulas conferências” continuadas e diretas (presenciais, telepresenciais ou online) já passaram, condena qualquer tipo de formação intelectual e profissional à ruína (E. Jensen).

Enquanto olvidemos essas verdades, as debilidades e o fracasso da educação e da formação intelectual/profissional de nossos alunos estarão garantidos. O que queremos dizer é que se entendemos a educação em um sentido mais próximo de como a entendia Aristóteles a mais de 20 séculos atrás, temos a sensação de que o processo de ensino e aprendizagem é outra coisa completamente distinta.

Com esta intenção, destacaremos à continuação alguns argumentos para justificar nossa crença de que a atual e predominante prática docente não constitui o meio mais eficaz, uma condição necessária e nem suficiente, para tornar efetiva a plena formação e qualificação intelectual para um mercado de trabalho cada vez mais exigente, nomeadamente no que se refere a uma adequada preparação/formação para concursos públicos.

1. **Aulas magistrais e cursos preparatórios**

Supõe-se que uma parte fundamental do aprendizado é realizado nas salas de aula. Que a primeira obrigação de todo aluno consiste em frequentar aulas. Pois bem: este ponto não está de todo claro. Dos costumes arcaicos que ainda exercem uma enorme influência sobre o ensino jurídico, poucos há mais absurdos, daninhos e traiçoeiros que as chamadas “aulas magistrais” (não é brincadeira, se chamam assim). (E. Jensen; José Lázaro).

Contudo, o método básico e central (e na maioria das vezes único para a “transmissão do saber”) adotado por muitos cursinhos¹ parece ser esse tipo de aula

¹ Insistimos que a utilização do termo “cursinho(s)”, para referir-nos a todo esse universo de cursos extra-universitários preparatórios para concursos, não tem nenhuma conotação

teórica em que se explicam (e/ou se ditam) os conteúdos dos correspondentes programas de um determinado concurso. O desenvolvimento dessas aulas teóricas responde a um modelo cuja expressão reflete o suposto (que raramente responde à verdade) de que quem as dita é um verdadeiro mestre em sua especialidade que não dispôs por escrito o saber que publica verbalmente.

A origem medieval do método se adverte claramente no pomposo termo que se utiliza para designá-la. A lição (*lectio*) era uma leitura que o ajudante realizava e que depois o mestre (*magister*) comentava de forma oral. O mesmo esquema que ainda utilizam as missas dos católicos: os subalternos, as ovelhas do Senhor, lêem fragmentos do Novo Testamento e logo o sacerdote os comenta para extrair e desenvolver seu sentido. Tal sistema, recorda José Lázaro, era inevitável quando ainda não existia a imprensa, que abriu a possibilidade de que todo mundo pudesse ler os textos diretamente. Quer dizer: as “aulas magistrais” deixaram de ter sentido a partir de Gutenberg². Ou, melhor dito, tem sentido quando se trata de um texto sagrado cujo sentido ortodoxo há que predicar como dogma, mas não quando se trata de uma disciplina racional, argumentativa e “científica” cujo sentido há que compreender e sobre o qual há que reflexionar, criticar e deliberar.

O traço mais característico desta técnica docente, de raizame medieval, é a hierarquia: o professor ocupa um lugar privilegiado em relação com os alunos (o púlpito desde o qual - ou a câmara de vídeo por meio da qual - se ministra a aula simboliza essa superioridade - ou o destaque - em que se situa o professor) e se erige em único protagonista (ou personagem central do vídeo) com voz na sala de aula. Os alunos adotam um papel passivo e estático (como uma platéia repleta de personagens secundários), consistente em reproduzir fielmente tudo o que o professor diz por meio de anotações, que frequentemente se convertem na única fonte de estudo e de conhecimento da matéria. Sua participação, pois, se limita quase sempre a pedir esclarecimentos acerca do exposto pelo professor, a fim de assegurar-se de que a transcrição realizada foi correta.

Apesar de que as coisas tenham cambiado nos últimos anos, que os livros (bons e maus) deixaram de ser uma raridade, que o professor é um trabalhador intelectual mais ou menos corrente e que o acesso a qualquer tipo de informação parece carecer de limites, o método de ensino segue sendo o mesmo: (1) um monólogo ministrado a centenas de pessoas ao mesmo tempo, ininterrompido salvo excepcionalmente; (2) um tipo de aula unidirecional (não dialógica) como único

pejorativa. A razão, repetimos, é simples: comparados com a duração mínima de um Curso de graduação universitário, todo e qualquer curso preparatório, para o bem ou para o mal, é um “cursinho”.

² “La ‘clase magistral’ (...) era un vehículo adecuado de transmisión del saber en la época anterior a la invención de la imprenta. Las ‘clases magistrales’ fueron originalmente expresión de un saber no depositado todavía en textos, en particular en textos impresos. Con la imprenta y la difusión de los libros las ‘clases magistrales’ se transformaron en algo distinto, conservando sólo excepcionalmente (en el caso de los grandes maestros) el carácter de discursos originales.” (J.R. Capella)

espaço de aprendizagem e assistência inteiramente passiva por parte do aluno; (3) o professor como único detentor e mero transmissor do saber; (4) um modelo de aprendizado como reprodução e armazenamento de informação, em formato de manuais (super) atualizados, “dicas”, resumos e anotações como fontes prioritárias e (tendencialmente) predominantes de conhecimento; (5) tudo isso agravado pela exigência de abordar, mediante uma espécie de “diálogo de surdos”, o máximo de conteúdo no mínimo período de tempo de que se dispõe (e abordar, transmitir e transcrever a maior quantidade de informação possível é muitas vezes tudo o que acontece).

Em resumo, um modelo de docência medieval com matizes tecnológicos de modernidade - e.g., aulas à distância, seja pela TV via satélite, seja pela internet, isto é, “telemagistras” - que não exige que os alunos reflitam sobre a informação que é transmitida, que a relacionem com algo que já sabiam e/ou que formem associações mentais significativas e permanentes. Um tipo de patrimônio intelectual restringido ao sumo extraído do dia-a-dia de aulas, que não implica nenhum esforço ou participação ativa por parte dos alunos e que, por sua própria natureza, não garante a mínima possibilidade de que será recordado quando for realmente necessário.

O problema é que aprender, em qualquer nível educativo, deve ser uma experiência que vive como própria o aluno, que lhe exige participar ativamente, impulsionar e potencializar distintas competências e habilidades com a finalidade de que este seja capaz de desenvolver múltiplos aspectos de sua capacidade cognitiva, intelectual, crítica e emocional. Não tendo estas finalidades, o melhor será evitar cuidadosamente as aulas que não servem nem para aprender e nem para aprovar e, dessa forma, deixar de investir uma grande quantidade de tempo, dinheiro e recursos (cognitivos e emocionais) em uma atividade cujo benefício e utilidade são meramente aparentes. Do contrário, continuaremos sendo vítimas da quimera de que é possível, por exemplo, aprender tudo sobre as zebras assistindo os documentários da National Geographic.

2. **Falácia dos casos positivos e provas de concurso**

Esse tipo de prática docente, excessivamente informativa, “democratizada”, rápida e irreflexiva parece gerar outro tipo de problema: a ilusão de uma estreita relação entre a utilidade e a “atualidade” das aulas (e de nossas anotações) com as questões de uma futura prova de concurso. É o que os psicólogos qualificam de “correlação ilusória”, ou seja, a percepção de associações entre dos acontecimentos que de fato não existem.

E ainda que diversos fatores provavelmente dêem lugar a este tipo de correlação, um que merece atenção especial neste caso é a denominada “*falácia dos casos positivos*”. Esta falácia se refere à circunstância de que quando um fato

confirma nossas expectativas tendemos a dar-nos conta de que sucedeu e a recordá-lo; em câmbio, quando um fato não confirma nossas expectativas, tendemos a ignorá-lo ou a interpretá-lo de tal forma para que encaixe com elas.

Assim, é suficiente que ocorra alguma coincidência entre uma eventual sugestão de um professor e algumas questões de futuras provas para que prestemos mais atenção aos fatos que confirmam seus pressentimentos (o que reforça sua capacidade profissional e seu poder preditivo) e olvidemos ou ignoremos todas as demais (e seguramente infinitas) vezes em que se equivocou ou que seu poder preditivo falhou. Quer dizer, para que nossa tendência a recordar os acertos e a esquecer os fracassos condicione nossas decisões no mundo real e olvidemos a advertência de Yogui Berra de que “*é difícil fazer previsões, especialmente acerca do futuro*”.

Por isso preferimos aos professores que pensam que sabem mais do que de fato sabem, que manifestam total confiança na validade preditiva de suas intuições e que não sentem nenhuma necessidade de questionar continuamente seu próprio conhecimento e poder de vaticinar o conteúdo de futuras provas. Resultado: assistimos aulas também em função (e na busca) dessas tão afamadas, “infalíveis” e futuristas dicas.

E aqui vai um conselho de cautela epistemológica: cuidado com quem crê, insinua ou afirma que pode antecipar o futuro.

3. Estudar para aprovar

Esta tendência a inferir relações causais das coincidências associada à técnica docente de aulas magistrais, não somente leva-nos a pensar que determinados professores “realmente” sabem mais do que é humanamente possível saber, senão que também ilude nossa capacidade para entender e aceitar a enorme distância que há entre *estudar para aprender* e *estudar para aprovar*. E o desconhecimento da extraordinária diferença que existe entre estas duas formas de estudar é a principal causa das misérias que permitem a subsistência de cursos que, despreocupados com o aprendizado, 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.

Daí que o elemento principal de toda a atividade docente predominante, procedente do tipo de metodologia (medieval) aplicada, valora primordialmente a quantidade de dados retidos pelos alunos, sua capacidade memorística, e, em consequência, quase nada de sua capacidade crítica e de entendimento. Isso implica que todo o êxito do ensino passa a depender simplesmente da fidelidade com que o aluno é capaz de repetir e reproduzir o que foi dado em sala de aula.

Por exemplo, quantas vezes nos posicionamos criticamente frente às normas jurídicas, as teorias e jurisprudências que os professores explicam em sala de aula? Quantas vezes damos por falível, questionável e equivocada algumas das opiniões dadas por nossos professores? Com que frequência arrojamos uma sombra de incerteza sobre as prepotentes verdades estabelecidas por determinados professores? Quantas vezes tivemos a oportunidade de dialogar e discutir durante a aula (gravada ou não em vídeo) uma interpretação ou valoração dada por um professor sobre um determinado tema? Não dá tempo, verdade? “É tanta coisa!”

Provavelmente nenhuma dessas perguntas ronde por nossas cabeças. Para quê, podemos perguntar, se o objetivo é memorizar, transcrever e reproduzir a maior quantidade de informação possível? E se crês que não é assim, intenta recordar quantos fundamentos teóricos “de fundo” te oferecem teus professores para poder posicionar-te frente ao direito que estudas. Na verdade, dá a impressão que para a grande maioria dos indivíduos que se dedicam a concursos e seus respectivos mestres o “*atual*” é o único valioso. Não é necessário que um aluno saiba quem foi (e as teorias de) Gadamer, nem sequer quem foi (e as teorias de) Rawls, Nozick, Hart, Peczenik, Kelsen, Kaufmann, Radbruch... E um especialista em processo civil não necessita saber nada sobre a condição ou natureza humana. Ambos exercem suas atividades brilhantemente sem esses conhecimentos. O que resulta mais problemático é se captam o sentido de sua atividade, porque a verdadeira compreensão supõe, entre outras coisas, situar o presente em um longo e amplo dinamismo teórico-evolutivo, descobrir suas razões e submetê-lo a uma peculiar análise crítica; do contrário podemos convertendo-nos em *idiots savants*.

Por pouca que seja nossa sensibilidade para esse tipo de problemas, o simples fato de pensar neles já deveria ser suficiente para fazer-nos sofrer em primeira pessoa o atual modelo de ensino adotado, isto é, para entender a gigantesca desproporção que há entre uma aula em que o professor fala sem interrupções durante horas e uma “aula ativa”, na qual o professor interroga, é indagado ou dialoga com alunos que participam ativamente durante a exposição da matéria.

Não obstante, devemos ser conscientes de que podemos decidir (e inclusive de exigir, especialmente nos casos em que participamos na qualidade de “clientes que pagam”) *o que* queremos aprender e *como*. Afinal, nada do que é realmente importante se aprende em pouco tempo, de forma passiva, rápida, “mastigada” e com impaciência. 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 resultarão em novas exigências para o pensamento e em novas maneiras de organizar nossas idéias. Um tipo de

conhecimento que convertemos em familiares, que adquire seu sentido ao longo de um incessante e ativo processo de aprendizagem.

Depois de tudo, estudar para aprovar pode arruinar ou corromper muitas inteligências, uma vez que o saber não somente ocupa lugar no cérebro (já que se criam novas conexões entre os neurônios implicados), senão que memórias excelentes costumam ir unidas a juízos débeis. Devemos ter muito claro que, em tema de concurso público, ao estudar uma matéria o que nos interessa deve ser fundamentalmente *aprender* e que não basta com que uma boa formação e preparação intelectual não nos corrompam; deve fazer-nos melhores pessoas.

Portanto, e aqui concluimos, *talvez* seja possível viver sem “aulas magistrais” (idealizadas mais além do razoável) e tentar empregar nosso tempo para aprender por outros meios mais eficazes. Entendemos que no gosto de cada pessoa por frequentar e assistir aulas entram muitos ingredientes distintos e que a importância das coisas que experimentamos é sempre uma questão de interpretação e valoração pessoal. Há aulas divertidas, entretenidas, motivacionais, musicais, nas que não se aprende grande coisa, mas que servem para levantar o ânimo, motivar, alegrar o dia e alimentar certa ilusão de conhecimento. Em nossa opinião, contudo, aqui também não há que fazer-se demasiadas concessões: um aprendizado mais amplo e sólido do Direito jamais poderá ser adquirido vegetando em uma pequena sala de aula durante toda a vida.

Por isso sempre insistimos no fato de que se escutar os demais fosse igual a aprender, todos nós seríamos tão inteligentes que nem suportaríamos. Como aprendemos por associação, isto é, utilizando o que já sabemos para compreender o que desconhecemos, a leitura atenta é o meio mais efetivo para lograr ocupar nossa percepção consciente em um pensamento, raciocínio ou experiência, a meditar de forma repetida (memorizar) sobre temas mais complexos, a seguir nosso próprio ritmo de estudos e a estabelecer continuamente relações entre os conteúdos que estão diretamente vinculados.

Da mesma forma, e não menos importante, fomentar a plena capacidade de escrever, de expressar-se, de atuar, é uma eficaz ferramenta para refinar o pensamento. Escrever insere-se na categoria de repetição elaborativa, porque ajuda a clarificar, a organizar e a expressar o que se está aprendendo. Constitui um dos modos mais eficazes para reforçar as informações significativas, assim como para associar e comparar temas novos ou desconhecidos com outros que já nos sejam familiares. O aprendizado pela leitura e a escritura, por favorecer uma atividade mais ativa da mente, modifica com mais eficácia a estrutura cerebral.

Por outro lado, nunca é demasiado recordar que os atalhos não existem. É inútil pretender alcançar um fim difícil por meios fáceis. Só é necessário sentido comum para ver que as melhores lições costumam ser as mais difíceis. É preciso afrontar firmemente a desagradável e incômoda atitude de não aceitar as opiniões

dos que propõem tomar o caminho mais fácil do aprendizado e se orgulham de estar tão “atualizados” que podem transmitir e ensinar, de forma rápida, todo tipo de lixo intelectual.

Por mais atenção e tempo que exija, é sempre mais produtivo e eficaz insistir em estudar por livros que estejam à altura dos critérios de rigor intelectual cada vez mais exigente dos concursos públicos. Abandonar a idéia de estudar por livros que nos resultem mais fáceis e menos complexos é o primeiro passo para tornar-se um candidato mais competente e preparado. Tudo aquilo que requer esforço e perseverança é, neste sentido, difícil e, portanto, é algo que nos faz melhores: o bom conhecimento gerado por um aprendizado significativo é uma *tarefa* na qual o indivíduo há de estar presente.

E embora não seja possível prever com absoluta certeza se uma determinada ação produzirá um determinado efeito, o certo é que se aprende muito pouco sobre as zebras assistindo documentários da National Geographic ou simplesmente atendendo às opiniões de outras pessoas. O mais prudente é admitir de uma vez por todas que o “*que temos de aprender a fazer, aprendemos fazendo*” (Aristóteles). Que a plasticidade do cérebro humano faz com que aquilo que estudamos para aprender estabeleça enlaces neuronais que se fortalecem com a repetição. Que ao adquirir o hábito de estudar por esforço próprio e semeando nossos conhecimentos com a leitura de bons livros, estaremos construindo e dirigindo nosso cérebro aos objetivos que realmente nos interessam.

Enfim, que a experiência concreta de estudar com dedicada e entusiasmada atenção, praticando de forma repetida, persistente e com um esforço ascético, isto é, exercendo nossas melhores capacidades e dando o melhor de nós mesmos para chegar a ser o melhor que podemos chegar a ser, é a maneira mais poderosa de adquirir um determinado conhecimento, consolidá-lo e armazená-lo em nosso cérebro, para poder utilizá-lo no momento em que o necessitarmos.

A má notícia é que resulta infinitamente mais fácil habituar-se ao que resulta cômodo, assombrosamente rápido, “mastigado” e ligeiro, menos custoso em tempo e também em esforço mental. A boa notícia é que quando aceitamos e assumimos conscientemente nosso papel (necessariamente *pró-ativo*) no processo de aprendizagem, o estudo e o conhecimento obtido adquirem um sentido transcendente: não somente uma manifestação do que somos capazes de fazer e aprender, senão de tudo aquilo que devemos esforçar-nos por chegar a fazer e aprender.

BIBLIOGRAFIA MÍNIMA

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.

- Capella, J. R. (2009). *El aprendizaje del aprendizaje*, Madrid: Editorial Trotta.
- Chabris, C. y Simons, D. (2011). *El gorila invisible. Cómo nos engaña nuestro cerebro*, Barcelona: RBA.
- Gilovich, T. (2009). *Convencidos, pero equivocados*, Barcelona: Milrazones.
- Jensen, E. (1996) "Brain-Compatible Learning" International Alliance for Learning, Summer 1996, Vol. 3 #2. IAL, Encinitas, CA.
- Kandel, E. (2007) *En busca de la memoria. Una nueva ciencia de la mente*, Buenos Aires: Katz Editores.
- 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.
- Linden, D. (2007). *The Accidental Mind: How Brain Evolution Has Given Us Love, Memory, Dreams, and God*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Malabou, C. (2007). *¿ Qué hacer con nuestro cerebro?*, Madrid: Tiempo al Tiempo.
- Marcus, G. (2011). Kluge. *La azarosa construcción de la mente humana*, Barcelona: Planeta.