

# **CRÍTICA À EDUCAÇÃO E MEMORIZAÇÃO DA LINGUAGEM JURÍDICA: POR UMA HUMANIZAÇÃO NOS CURSOS DE DIREITO**

Sídney Guerra Reginaldo  
Francisco Ari de Andrade

## **Introdução**

Este artigo parte de uma análise crítica do uso de metodologia de memorização de conteúdo em sala de aula nos cursos de Direito produzindo a linguagem do ordenamento jurídico do Estado sem uma discussão dialética humanizada do cotidiano social. Por meio de metodologias ativas inovadoras, seria possível a produção do conhecimento crítico do educando, dando um novo sentido à sala de aula, produzindo uma forma descritiva da realidade, e não apenas explicativa, tal como ainda ocorre em alguns cursos de Direito que seguem o método histórico e falido da memorização de conteúdo, voltada para a linguagem oficial e pouco reflexiva.

Os avanços tecnológicos e científicos vêm atingindo, de forma acelerada, a economia, a política e a educação. Esse processo, cumulado pelas disputas frenéticas por uma colocação no mercado, tem gerado um processo silencioso que vem prejudicando a educação, gerando uma crise no ensino e na forma de ensinar e obrigando os educadores a reverem sua postura em sala de aula, de sorte a descobrirem e utilizarem novos processos de aprendizagem.

Nesse contexto, não faz mais sentido a aplicação e utilização de metodologias que exijam que o aluno memorize fórmulas, respostas condicionadas e exigidas pelo professor da

disciplina, ou mesmo pelo autor de um livro indicado pelo docente, sem que possa suscitar, pelo viés apologético da leitura, uma nova interpretação do texto lido.

Maia (2007) descreve que se deve sempre estimular o discente a falar e escrever com suas próprias palavras, mas, na prática, exige-se a repetição das respostas dadas pelo autor do livro (interpretação?); faz-se um discurso apologético sobre leitura, porém o professor não convence o aprendiz pelo exemplo, porque, ressalvadas as exceções, ele próprio não é um leitor.

Como expressa Maia (2007), da mesma forma que o professor não convence o aluno pelo exemplo, devido ao fato de ele próprio não ser um leitor, salvo exceções, pode-se dizer hoje que o docente, além de ser o leitor, pela crítica apresentada tem de utilizar elementos metodológicos nos quais possa desenvolver a capacidade do aluno no processo natural de aprendizagem, por meio do qual o educando seja capaz de questionar, compreender e utilizar a tecnologia como conhecimento sistemático de sentido prático, entre outros aspectos.

Assim, é importante enfatizar que a educação jurídica não pode ficar restrita à mera transmissão de conhecimentos, apegada a um sistema de memorização da legislação, com aplicações de questões em avaliações que somente exigem a memorização para atingir o objetivo da aprovação, sem que, com isso, o estudante consiga compreender ou questionar o que o professor está transmitindo em sala de aula para produzir ou construir o conhecimento jurídico. Nos ensinamentos de Freire (1997), ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Desenvolver práticas diversas das que vêm sendo replicadas ao longo dos anos na educação jurídica por catedráticos experientes e pelos novos que estão de entrada na vida aca-

dêmica para assumir a docência tem sido o grande desafio do curso de Direito. É impressionante como a educação jurídica – os cursos de Direito – tem replicado metodologias e didáticas em sala de aula que não têm trazido sucesso na produção e construção do conhecimento jurídico.

É um quadro que se desenha, de certa forma, como assustador no contexto do ensino formal, em que os alunos dos cursos de Direito tendem somente a fazer concursos públicos, o que redundava no fato de que toda a metodologia desenvolvida em sala de aula seja direcionada nesse sentido. Chega-se ao cúmulo de alunos nos cursos de Direito exigirem que o professor apresente a sua aula em forma de esquemas, para que possam melhor decorar o conteúdo que está sendo passado em sala de aula.

Os próprios cursos de Direito, principalmente no setor privado, utilizam-se desse procedimento; fazem questão de aplicá-lo em sala de aula. Alguns exigem que o docente empregue essa metodologia de memorização que se perdeu no tempo para apresentar resultados, junto à opinião pública, que apontem que determinado curso atingiu o número “X” de alunos aprovados em determinados concursos ou mesmo que atingiu a determinada nota junto ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), sem sopesar a baixa qualidade de preparação daqueles estudantes na área de humanas por eles escolhida para se qualificarem.

Essa sistemática – da busca de uma nota, do mero resultado técnico que (des)qualifica a educação – está sendo utilizada em outros cursos da área de humanas e, com isso, tem afastado a questão do desenvolvimento humano do educando. O aluno está sendo preparado de forma tão técnica que o seu lado humanístico não está sendo desenvolvido ao longo do curso. Não tem nenhum sentido educativo um estudante

procurar a área das ciências humanas para sair memorizando conteúdo sem uma preparação qualificada para lidar com perspectivas críticas, baseado no reconhecimento do outro, no respeito mútuo e na cooperação. Esse é o sentido da educação social.

As aplicações de novas metodologias, saindo do sentido de memorização, são ações educativas para preparar o universitário a vivenciar em sala de aula possíveis situações concretas as quais ele pode já estar vivenciando ou mesmo as quais ele poderá vivenciar em sua atividade após o término do curso, tomando como base situações concretas vividas pelos indivíduos, como a metodologia do *Problem Learn Based* (PBL), chamando-o à tomada de decisão, justificando e fundamentando essas decisões dos casos que serão expostos para mensurar determinadas atitudes à emergência de sentimentos que expressem a subjetividade dos alunos.

Os cursos da área de humanas, aqui abordando o curso de Direito, têm papel de fundamental importância na produção de conhecimento humano – e não somente do conhecimento técnico. Deve haver o incentivo para que o estudante possa ir muito mais além do que a memorização de conteúdos. Deve o discente sentir-se desafiado para dar soluções a casos e problemas elaborados em sala de aula, de modo que possa adquirir o espírito de pesquisa e desenvolver a capacidade de raciocínio e autonomia.

Quanto a esse entendimento, Fanaro, Otero e Greca (2005) apontam que pesquisas na área de educação vêm indicando novas orientações privilegiando a análise das dimensões discursivas e imagéticas no processo de ensino-aprendizagem na área de ciências em situações do cotidiano escolar, estudos esses que ressaltam a importância da linguagem como elemento fundamental para a aquisição e expressão do conhe-

cimento científico escolar. Do contrário, resulta uma dissonância com o disposto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, cujo texto estabelece que a educação visa “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Não se pode fixar o ensino da ciência jurídica pautado no prisma do dogmatismo. Isso foi no passado, apesar de esse eixo histórico ainda insistir em permear e não se dissociar, sob a regência de docentes que, talvez por acomodação, ainda tendem a insistir em não aceitar as novas metodologias e os novos sistemas de avaliações. Muitos deles, como já observava Bastos (1997, p. 37), por culpa ainda de os currículos jurídicos estudarem “[...] a linguagem oficial do Estado, e este foi o problema central da nossa história curricular: transmitir e reproduzir o conhecimento oficial”. Esse “aprendizado dos códigos”, da “fala oficial do Estado”, deve, como se viu acima, abrir-se para absorver outros padrões de educação que permitam ao estudante de Direito conviver com o conhecimento social interdisciplinar ou a “fala crítica e avaliativa do Estado”.

Sob essa ótica, é necessário enfatizar que a educação jurídica, assim como outras áreas das ciências humanas, precisa estar sintonizada com as mudanças dos fatos sociais na sociedade líquida, conforme dito por Bauman (2001), proporcionando experiências cognitivas, sociais, culturais e afetivas para possibilitar a formação humanística do educando. Portanto, consoante Reigada e Reis (2004), a atividade intelectual valorizada no processo de aprendizagem com significado deixa de ser a memorização para ser a compreensão, a apropriação ativa, consciente e significativa dos conhecimentos.

Dessa forma, propugnam-se atividades a serem desenvolvidas a fim de trazer para a sala de aula situações reais que muitas das vezes são impossíveis de serem vivenciadas pelos

educandos, com auxílio de metodologias ativas e uso de tecnologias, a exemplo do uso de quadrinhos, filmes, canais do Youtube, redes sociais, etc. Assim, produz-se uma variedade de materiais pedagógicos para atingir todas as funções inerentes à preparação humana do docente para a vida, e não especificamente para a educação jurídica, para reproduzir a linguagem oficial do Estado, preparando o aluno na graduação para passar em concursos públicos ou mesmo para galgar, em favor do curso de Direito, de sua faculdade, um valor atributivo de uma nota que somente serve ao Estado, e não à qualidade da educação.

Só para se ter uma ideia desse problema e da dificuldade que têm os professores do curso de Direito para livrarem-se da metodologia de memorização reproduzindo a linguagem do Estado, em 1878, Rui Barbosa quis inserir a disciplina de Sociologia no curso de Direito, propedêutica fundamental aos elementos curriculares das ciências humanas, mas esse fato só se concretizou em 1972, quase, por assim dizer, 100 anos após o pedido de inserção.

Cabe ainda ressaltar que, conforme Bastos (1997), foi San Tiago Dantas, na primeira metade do século passado, quem chamou a atenção para uma questão até então não abordada no país: o método da reflexão jurídica, seu aprendizado e desenvolvimento. Em tais reflexões, a criatividade e a inovação não aparecem como ponto de destaque no processo de ensino-aprendizagem na educação jurídica sob a visão humanística. Os mesmos problemas persistem ainda hoje. É como se o aprendizado dos códigos e da fala oficial do Estado visassem preparar o aluno para passar em um concurso público do Estado; esse mesmo dogmatismo persiste em dogmatizar a própria aula do curso de Direito.

Nesse sentido, docentes do curso de Direito ainda insistem em preservar a sala de aula como o fizeram ou como

dogmatizaram seus professores. Há, não se pode negar, uma dificuldade enorme no curso de Direito, por parte de alguns docentes, em aceitar, aplicar e aprender novas metodologias de ensino e novas didáticas a serem aplicadas em sala de aula, bem como novas avaliações a serem feitas aos alunos.

## **O papel e uso de novas metodologias em sala de aula**

Como veículo de aprendizagem das ciências humanas, o curso de Direito não só é capaz de atingir uma finalidade instrutiva (ensino direto ou central), pela apresentação dos mais diversos assuntos e noções, mas, mais do que isso, e principalmente, de conseguir preencher uma finalidade educativa (ensino concomitante) por um desenvolvimento de ordem humanística que produz.

Mangabeira Unger (2016) retratou bem o quadro atual por que passa a educação jurídica no Brasil, tecendo uma crítica a um dos principais motivos que atingem o processo de ensino jurídico, o conteúdo e o método das aulas. Disse Mangabeira Unger (2016) que o fazer docência do professor na aula consiste em pronunciar uma conferência repleta de tecnicismos, cuja arbitrariedade é mal disfarçada pela sua antiguidade. Não é nem teoria nem prática. Comumente é apenas a repetição de fórmulas doutrinárias de pouca ou nenhuma utilidade: as três maneiras de interpretar a norma tal, as duas escolas de pensamento sobre o instituto jurídico qual, e assim por diante, numa procissão infundável de preciosismos que não podem ser lembrados (apenas efemeramente decorados) porque não podem ser, em qualquer sentido, praticados.

Diante desse cenário, o caminho a percorrer se define mediante a adoção e o desenvolvimento de abordagens me-

todológicas e didáticas inovadoras, que têm como referência e horizonte o uso de tecnologias em sala de aula. Não se pode aceitar que, em sala de aula, continuem os docentes, nos cursos de Direito, com mentalidades conservadoras, as quais só servem ao ordenamento jurídico oficial, não contribuindo em nada para o desenvolvimento das ciências humanas.

Nussbaum (2003) afirma que é possível, do ponto de vista fático e estrutural, romper-se com o excessivo dogmatismo na educação jurídica por meio de iniciativas pedagógicas que valorizem o trabalho em grupo, o raciocínio crítico e autônomo e a reflexão sobre os problemas sociais e econômicos brasileiros. Esse ponto de vista tem sua importância reconhecida pela vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que também enfatizam que o uso de diversas metodologias na sala de aula deve ser uma preocupação por parte dos professores nos cursos de Direito.

Abib (1997) critica a concepção tradicional de ensino colocando a existência de uma falsa hipótese de que basta que o professor explique bem para que a transmissão do conhecimento ocorra. É inconcebível que o conhecimento fique concentrado na figura do professor nos tempos de hoje, em uma posição receptiva/passiva do discente, sobretudo quando o conteúdo é direcionado a servir à linguagem oficial do Estado como nos cursos de Direito.

O resultado obtido com esse tipo de metodologia é a simples memorização de normas, conteúdos e fatos que não possuem significado nenhum para o aluno. O discente precisa estar em um mesmo patamar conceitual do professor para não se criar um abismo existente entre a metodologia utilizada pelo docente, se é que a tem, e sua compreensão por parte do estudante.

Nessa perspectiva, para que a mudança ocorra, com a alteração de mentalidade e a estruturação de metodologias ativas e didáticas inovadoras, é necessário estruturar o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPPC), começando pela implantação no PPPC de teorias construtivistas para alinhar as metodologias às didáticas a serem instituídas em sala de aula.

Posner et al. (1982), na década de 1980, começaram a influenciar os referenciais do processo de ensino-aprendizagem sob uma ótica construtivista. Isso trouxe uma inquietação, uma preocupação especificamente com o conteúdo das ideias dos estudantes (*misconceptions*), necessitando provocar uma mudança conceitual nos alunos, no sentido de reorganização dos conceitos espontâneos pelos aceitos e vigentes na comunidade científica atual. Daí porque os cursos de Direito poderiam começar a implementar a Teoria de Equilíbrio Piagetiana e a Teoria da Mudança Conceitual em seus PPPCs. Seriam, portanto, dois referenciais teóricos que visariam enriquecer a justificativa cognitiva para a utilização das metodologias ativas nas salas de aula dos cursos de Direito.

A primeira teoria, a Teoria de Equilíbrio Piagetiana, poderia fornecer uma estrutura teórica na busca de explorar as etapas da construção do conhecimento jurídico. Essa teoria, em uma análise sintética, possui um sistema cognitivo que funciona através de um processo de adaptação (aproximação do sujeito com o objeto de conhecimento). O referido processo adaptativo poderá ocorrer de duas formas complementares – por meio da assimilação, que seria a incorporação de um elemento exterior ao esquema conceitual do sujeito, e por meio da acomodação, que seria a reorganização de todos os conceitos por parte do discente para que a nova ideia possa ser assimilada em sala de aula –, saindo-se de um sistema histórico de memorização e desconstruindo a repetição das respostas

dadas pelo professor ou pelo autor do livro que ele haveria de indicar em cima de uma linguagem jurídica oficial do Estado.

A perturbação do sistema cognitivo ocorre quando um conflito ou uma lacuna atua sobre o sujeito. O primeiro se dá quando existe uma incompatibilidade entre as situações propostas pelo meio externo e as existentes no cognitivo do indivíduo; enquanto a segunda realiza-se quando o indivíduo não possui esquemas conceituais suficientes para compreender as situações em questão (ABIB, 1997).

Ainda segundo Abib (1997), a Teoria da Mudança Conceitual e a Teoria da Equilibração Piagetiana podem convergir no embasamento de formas de atuação em sala de aula. A primeira delas refere-se à colocação, logo no início do processo de ensino, de situações problemáticas que possibilitem conflito imediato nas ideias dos alunos. A segunda, que pode postergar o conflito, desenvolve-se com um conjunto de ações que propiciam: 1) Levantamento das concepções dos estudantes a serem retomadas na última etapa; 2) Colocação de problemas cujas soluções extrapolam essas concepções a fim de possibilitar desequilíbrios conflitivos e lacunares, ou seja, questões que possam promover rupturas nas estruturas conceituais iniciais e que permitam o encaminhamento de tentativas de solução por parte dos alunos; 3) Apresentação de situações particulares em que seja possível a aplicação e a consequente análise das soluções propostas; 4) Exposição de conceitos e teorias potencialmente úteis ao esclarecimento das questões desafiadoras, permitindo-se análises dos estudantes sobre os novos elementos disponíveis; e 5) Comparação das ideias prévias com aquelas já apresentadas, julgando-se a validade de ambas.

Aliado a esse ponto de vista, Nussbaum (2003) afirma que três capacidades são essenciais no mundo atual: em primeiro lugar, a capacidade de exame crítico de si mesmo e de

sua tradição – ou, em termos socráticos, deve-se viver uma vida examinada em que se é capaz de dar e cobrar argumentos, sem aceitar passivamente conhecimentos tradicionais ou convencionais. Na segunda capacidade, investiga-se uma série de teorias que afirmam organizar esses e outros juízos, de modo a ver-se não somente como um cidadão pertencente ao seu local ou região, mas de ver-se ligado a todos os outros seres humanos por laços de reconhecimento e preocupação. A terceira capacidade é o uso da imaginação, o exercício imaginativo como método reflexivo sobre as oportunidades de vida nas diferentes posições sociais, para se formar concepções e possibilidades na construção do conhecimento, formulando doxa para atingir o resultado de sua prática cognitiva. É dessa forma que se promove a emancipação do pensamento crítico do aluno, mediante a colocação de uma situação-problema inserida no enredo de casos práticos discutidos em sala de aula, de situações cotidianas vivenciadas ou não pelos estudantes, da literatura, de histórias em quadrinhos com suas imagens enriquecedoras de estudo, da linguagem produzida pelos filmes, séries, documentários e novelas, das letras das músicas, bem como muitas outras variedades de temáticas importantes com diferentes visões de mundo.

Em suma, são produtos inovadores a serem implantados em sala de aula que devem ser trabalhados na área da educação jurídica por meio de uma ótica construtivista do processo de ensino-aprendizagem, humanizando assim o ensino jurídico, ativando a curiosidade do educando em prol das diversas discussões sociais atuais sob o aspecto da curiosidade, desconstruindo o ensino de memorização da fala do Estado ainda aplicado em sala de aula nos cursos de Direito.

Freire (1997) já abordava essa condição afirmando que, como indivíduos histórico-socioculturais, mulheres e homens

tornam-se seres em quem a curiosidade se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade já é conhecimento, como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima é também conhecimento, e não só expressão dele.

Vygotsky (1988) já anunciava que a aquisição de significados e a interação social são inseparáveis, sendo através da interação social que o aprendiz poderá assegurar que captou os significados socialmente compartilhados em determinado contexto.

### **Considerações finais**

O processo de ensino-aprendizagem tem passado por grandes transformações, principalmente em face das mudanças de comportamento das gerações de estudantes ante o uso das tecnologias. De certa forma, sendo excessivo ou não o uso das tecnologias, leva muitos discentes a criarem um círculo virtual só seu, desligando-se por vários momentos do mundo real, o mundo humano. Nessas circunstâncias, o educador tem o dever, na alma, de inovar, criar, utilizar metodologias ativas, com a análise de métodos qualitativos em sala de aula, com o uso de algumas ferramentas dessas tecnologias, aliando-as a situações-problema do cotidiano, para atizar a curiosidade dos educandos por meio de linguagem midiática ou de qualquer outra linguagem, na produção do conhecimento, corrigindo as distorções históricas que ainda se preservam em sala de aula no uso de memorização de conteúdo, não abrindo espaço para a democratização do conhecimento.

Das diversas perspectivas das linguagens apresentadas em sala de aula que não sejam aquela vinculada ao método de memorização, por meio da observação do aluno e das discussões produzidas, por exemplo, pode-se observar uma identificação da sensação com o saber produzido na exibição de

contornos epistemológicos expressa na manifestação do educando. É o pensamento humano produzido e sentido em sala de aula a partir de uma forma descritiva da realidade, e não apenas explicativa do modo como será captada pelo método da memorização.

A busca de uma educação jurídica emancipada não é uma tarefa fácil. Convencer aos acomodados a abrirem os olhos para uma nova visão no processo de ensino-aprendizagem jurídico é talvez a parte mais difícil desse novo tempo, especialmente quando os cursos de Direito ainda estão preocupados com as notas demonstrativas exigidas pelo Ministério da Educação, mesmo que elas não reflitam a realidade da qualidade do curso ao serem apresentadas.

Desse modo, conclui-se que a educação humanística emancipadora é aquela que questiona, debate e critica o dia a dia da sociedade, apresentando em sala de aula a dialética para a criação de um novo olhar, voltado ao sucesso da democracia do ensino.

## Referências

ABIB, M. L. V. S. *A construção do conhecimento sobre o ensino na formação do professor de Física: “Agora nós já temos as perguntas”*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BASTOS, A. W. O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas: uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro. In: OAB. *Ensino jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília, DF: OAB, 1997. p. 35-55.

BAUMAN, Z. *Sociedade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2000.

FANARO, M. A.; OTERO, M. R.; GRECA, I. M. Las imágenes en los materiales educativos: las ideas de los profesores. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vigo, v. 4, n. 2, p. 1-24, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MAIA, J. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

NUSSBAUM, M. C. *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University, 2003.

POSNER, G. J. et al. Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, United Kingdom, v. 66, n. 2, p. 211-227, 1982.

REIGADA, C.; REIS, M. F. C. T. Educação ambiental para crianças no ambiente urbano: uma proposta de pesquisa-ação. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 10, n. 2, p. 149-159, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.