



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
ESCOLA SUPERIOR DA MAGISTRATURA DO TOCANTINS – ESMAT
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL INTERDISCIPLINAR EM PRESTAÇÃO
JURISDICIONAL E DIREITOS HUMANOS

WELLINGTON MAGALHÃES

A FORMAÇÃO JURÍDICA E SUAS INTERFACES COM A FORMAÇÃO INICIAL
NA MAGISTRATURA BRASILEIRA

PALMAS/TO

2018

WELLINGTON MAGALHÃES

**A FORMAÇÃO JURÍDICA E SUAS INTERFACES COM A FORMAÇÃO INICIAL
NA MAGISTRATURA BRASILEIRA**

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal do Tocantins no âmbito do **Programa de Mestrado Profissional Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos**, na linha de pesquisa **Efetividade das Decisões Judiciais e Direitos Humanos**.

Orientadora: Aline Sueli de Salles Santos

PALMAS/TO

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- M188f Magalhães, Wellington .
A formação jurídica e suas interfaces com a formação inicial da magistratura brasileira. / Wellington Magalhães. – Palmas, TO, 2018.
67 f.
- Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Prestação Jurisdicional em Direitos Humanos, 2018.
Orientadora : Aline Sueli de Salles Santos
1. Formação jurídica. 2. Escolas judiciais. 3. Modelo tradicional. 4. Novos paradigmas. I. Título

CDD 342

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PRESTAÇÃO JURISDICIONAL E DIREITOS HUMANOS

WELLINGTON MAGALHÃES

**“A FORMAÇÃO JURÍDICA E SUAS INTERFACES COM A FORMAÇÃO INICIAL
DA MAGISTRATURA BRASILEIRA”**

Dissertação propositiva apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional e Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos, promovido pela Universidade Federal do Tocantins em parceria com a Escola Superior da Magistratura Tocantinense, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre.

Data da aprovação: 29 de junho de 2018

Banca examinadora:

Profa. Dra. Aline Sueli de Salles Santos
Orientadora e Presidente da Banca
Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. José Wilson Rodrigues de Melo
Membro Avaliador Interno
Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Cesar Aparecido Nunes
Membro Avaliador Externo
Unicamp

Palmas - TO
2018

Dedico este trabalho ao desembargador **Marco Villas Boas**, pela confiança no meu trabalho junto à Escola da Magistratura do Tocantins, mas especialmente pelo seu compromisso com a excelência da formação de magistrados brasileiros.

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Aline Sueli de Salles Santos, pela orientação, paciência e dedicação.

Ao meu pai Floripes Magalhães, que sempre me motiva a manter o foco na busca dos meus sonhos.

À minha mãe Araci de Magalhães, que do plano divino permanece intercedendo por mim junto a Deus, que é pai, filho e espírito santo.

Aos amigos e amigas da Escola Superior da Magistratura do Tocantins, pelo apoio e confiança de sempre.

RESUMO

O presente trabalho analisou a necessidade de uma formação inicial orientada para a alta capacitação dos(as) magistrados(as), bem como da importância de tal formação, orientada por valores humanísticos, críticos e reflexivos. Analisou também as origens históricas da formação judicial no Brasil a fim de melhor compreender a atual crise no ensino jurídico brasileiro. Questionou o modelo tradicional orientado apenas pela memorização e repetição mecânica. Destacou a necessidade do desenvolvimento de um novo paradigma de formação inicial. Refletiu sobre a importância das escolas judiciais como o *locus* privilegiado para uma tal formação de excelência.

Palavras-chave: Formação Jurídica, Formação Inicial, Escolas judiciais, Modelo tradicional, Novos paradigmas.

ABSTRACT

The present study analyzed the need for an initial formation oriented to the high qualification of the magistrates, as well as the importance of such formation, guided by humanistic, critical and reflective values. Also analyzed the historical origins of judicial training in Brazil to better understand the current crisis in brazilian legal education. Questioned the traditional model guided only by memorization and mechanical repetition. Emphasized the need to develop a new paradigm of initial formation. Reflected on the importance of judicial schools as the privileged locus for such a formation of excellence.

Keywords: Legal training, Inicial training, Judicial schools, Traditional model, New paradigms.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	
2 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: ANÁLISE DE UMA CRISE CONTEMPORÂNEA.....	1
2.1 As origens do ensino jurídico e a estrutura formal do direito.....	4
2.2 Entre o direito natural e o positivo.....	6
2.3 Uma Crítica à estrutura epistêmica do direito positivo na contemporaneidade.....	7
2.4 A aprendizagem do direito na contemporaneidade.....	9
2.5 A necessidade da crítica no âmbito da formação jurídica contemporânea.....	12
2.6 A necessidade de um novo paradigma para a formação jurídica contemporânea - uma incursão propedêutica.....	13
2.7 A dimensão emancipatória do direito - a necessidade de uma teoria jurídica crítica.	15
2.8 Uma crítica à técnica jurídica entendida como fim em si mesma.....	18
2.9 A necessidade da ética na formação jurídica crítica.....	20
3 O PROCESSO DE SELEÇÃO DE JUÍZES NO BRASIL.....	25
3.1 Os valores do Iluminismo em crise.....	25
3.2 Da crise da formação para uma formação crítica.....	26
3.2.1 Uma necessária superação do positivismo dogmático.....	28
3.2.2 Um desafio que demanda a uma formação crítica: a governança judicial.....	30
3.3 Excurso histórico ao desenvolvimento da magistratura em terras <i>brasilis</i> coloniais..	31
3.4 Alternativas ao <i>déficit</i> do concurso público de ingresso na magistratura.....	34
4 A FORMAÇÃO INICIAL DE JUÍZES NO BRASIL: O PAPEL DAS ESCOLAS JUDICIAIS.....	36
4.1 As escolas judiciais – afirmação histórica.....	36
4.2 A importância da formação inicial.....	39
4.3 A necessidade de um planejamento adequado à formação inicial dos(as) magistrados(as).....	43
4.4 A necessidade de uma formação por competências.....	48
4.5 A formação no âmbito da magistratura e as escolas judiciais: para além do formalismo jurídico.....	48
4.6 Uma reflexão a partir da necessidade de uma formação crítico-humanista.....	50
4.7 Uma necessária análise comparativa da formação jurídica em cinco países.....	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	60
7 REFERÊNCIAS.....	61

1 INTRODUÇÃO

Um dos aspectos mais relevantes da expansão do poder judiciário é o seu protagonismo atual, caracterizado pelo crescente poder da justiça sobre a vida coletiva, tornando-o um dos maiores fenômenos da atualidade. Ou dito de outra maneira, paralelo ao surgimento de novos atores na cena global assiste-se hoje ao fenômeno da expansão do poder judiciário por todas as esferas de poder bem como da vida privada. (AKUTSU, 2015)

Mas não foi necessariamente o poder judiciário que antecedeu aos demais poderes, executivo e legislativo, no afã de se tornar o protagonista da contemporaneidade. Ao contrário, esse protagonismo só se tornou possível a partir da inflação legislativa, que, aliás, não foi mais que o resultado de uma economia de mercado, fundada nos valores do capitalismo liberal e econômico, que a todo custo postulou e postula um mínimo de estabilidade das relações sociais e econômicas, dando espaço à avalanche de regras e ordenamentos jurídicos. (AGUIAR JÚNIOR, 2006)

Acresce-se, a esse dado, o avanço da litigiosidade fundada numa rede de regulação jurídica da política e da economia, o que atesta um aumento do “consumo” do direito não apenas pelos cidadãos, como também pelos entes públicos e privados, nacionais, transnacionais, supranacionais e internacionais. (AGUIAR JÚNIOR, 2006)

A expansão do poder judiciário é uma realidade tangível, que não admite retrocesso. Contudo, se de um lado o judiciário se expande e se agiganta por todas as esferas da vida pública e privada, de outro não se pode afirmar com solidez que ele esteja totalmente preparado para enfrentar os novos desafios da modernidade. A contemporaneidade vive um mundo de transformações sociais e econômicas, políticas e culturais. E para lidar com esse novo mundo cada vez mais desafiador, o judiciário precisa superar a crise atual do sistema de ensino jurídico, cujos efeitos são sentidos no processo de seleção e formação dos magistrados. (AGUIAR JÚNIOR, 2006)

O objetivo geral na dissertação é, portanto, analisar as condições para uma formação humanística dos magistrados. Os objetivos específicos são: analisar historicamente a expansão e a crise do ensino jurídico contemporâneo no Brasil; analisar a seleção dos magistrados por meio do concurso público com suas vantagens e desvantagens; e analisar a formação inicial dos(as) magistrados(as) a partir de uma perspectiva humanística, nomeadamente no que a sua relação com o processo de vitaliciamento que ocorre nos dois primeiros anos que se seguem ao ingresso na carreira, como uma das condições de

possibilidade para o enfrentamento dos desafios na sociedade brasileira atual. (BATISTA, 2011)

Igualmente, partindo desses pressupostos, o problema que se apresenta para a investigação e análise é o desenvolvimento do ensino jurídico no Brasil, sua relação com os concursos de ingresso na magistratura e, por fim, o modelo de formação inicial dos magistrados brasileiros. E sobre essa capacitação, no que tange aos seus três principais aspectos: a necessidade ou não do curso de formação para ingresso, como etapa do certame, de caráter eliminatório e/ou classificatório; o modelo de formação inicial previsto na Resolução nº 2, de 8 de junho de 2016, da Escola Nacional de Formação de Magistrados; e a relação da formação inicial com o processo de vitaliciamento de magistrados na carreira. (BATISTA, 2011)

Do ponto de vista metodológico, os métodos empregados no âmbito da dissertação foram: a **pesquisa bibliográfica**, a **documental** e a **análise histórica** em uma perspectiva **heurística**.

A pesquisa bibliográfica – é uma **etapa inicial de todo o trabalho científico ou acadêmico**, tem como objetivo reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir de determinado tema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986 – grifo dos autores).

Por sua vez a pesquisa documental – é uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas. É indispensável porque a maior parte das fontes escritas são quase sempre a base do trabalho de investigação. Portanto, é aquela realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados como cientificamente autênticos. É realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, **leis**, obras originais de qualquer natureza – pintura, escultura, desenho etc. –, notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos. (SANTOS, 2000 – grifo nosso). A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986)

A análise histórica – também chamada de **método crítico** ou **crítica histórica**, compreende duas operações a saber: a **análise** e a **síntese**. Segundo Santos (2000), a primeira compreende, por sua vez, quatro operações: a heurística, as críticas interna e externa, e a hermenêutica:

- A **heurística** é a operação pela qual se procede a seleção das fontes de informação necessárias à análise histórica.
- A **crítica** avalia a validade ou não das versões contraditórias. É considerada a mais complexa.
- E a **hermenêutica** que opera pela interpretação dos documentos em termos de se saber em que medida as informações fornecidas por estes responde as questões inicialmente levantadas. (SANTOS, 2000 – grifo nosso)

A dissertação se desdobrará em três capítulos. No primeiro, será abordado o desenvolvimento do ensino jurídico no Brasil, sua expansão e a atual crise vivenciada. No segundo, será tratado o concurso público de ingresso na magistratura, suas vantagens e desvantagens, bem como as implicações da atual crise do ensino jurídico brasileiro no processo de seleção de juízes. Por fim, no terceiro e último capítulo, a formação inicial de magistrados no atual modelo concebido pela Resolução nº 2, de 8 de junho de 2016, da Escola Nacional de Formação de Magistrados, bem como a relação da formação inicial com o processo de vitaliciamento de magistrados na carreira.

2 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: ANÁLISE DA CRISE CONTEMPORÂNEA

Analisar o ensino jurídico pressupõe contextualizar seu desenvolvimento histórico, que por sua vez também se encontra vinculado ao desenvolvimento das concepções jurídicas norteadas pelo *jus* naturalismo, de um lado, e pelo positivismo do outro. Nesse itinerário, iniciamos nosso trabalho de pesquisa bibliográfica justamente sobre esses pontos específicos, de modo que possamos promover as críticas necessárias não só da formação jurídica contemporânea, como também do processo de seleção e formação inicial de magistrados(as).

2.1 As origens do ensino jurídico e a estrutura formal do direito

A história do ensino do direito tem origem nos séculos 10 e 11 na Universidade de Bologna. A metodologia de ensino exigia dos alunos a transmissão oral dos ensinamentos. A utilização de livros textos, a sua memorização e a aplicação dos princípios legais ao ensino modificou o cenário de aprendizagem estritamente oral, influenciando diretamente os cursos de Direito na Europa. O ensino, doravante altamente letrado, migrou para os Estados Unidos e para outros países. A Alemanha, apesar dos avanços do uso da leitura e escrita, manteve o ensino de direito essencialmente baseado na prática. A utilização do espírito científico, contudo, provocou uma grande mudança nos Estados Unidos. A Universidade de Harvard, por exemplo, introduziu e adaptou a metodologia das universidades germânicas a partir de 1870 – as tradicionais aulas expositivas dos professores foram substituídas por meio da introdução da metodologia de estudo de casos práticos, com a discussão das pesquisas em grupos do direito científico e com a ampla utilização das bibliotecas. (BRASIL, 2006)

Um dos avanços mais característicos para o ensino no campo jurídico foi o desenvolvimento do positivismo jurídico. Partindo da sua origem etimológica tem-se que o termo positivo – originado da palavra latina *positum* – quer significar o valor do mundo objetivo e, por conseguinte, da rejeição a qualquer forma de especulação que não considere o dado empírico. O método positivista tem origens do empirismo e no Iluminismo. Seus antecedentes, são, dentre outros, Francis Bacon, Thomas Hobbes, Jean-Jacques Rousseau, George Berkeley e Jean le Rond d'Alambert. Segundo o fundador do positivismo filosófico, Auguste Comte, o positivismo representa a tentativa de abarcar e entender o direito como fenômeno social objetivo, segundo o qual o direito além de não poder mais ser originado de

fontes que não as sociais, também não mais poderia estar subordinado a juízos morais particulares. (BASTOS, 2012)

Para Kelsen, o dever-ser jurídico (o método) não se enraíza em qualquer fato social ou histórico, pois este condicionamento poderia alterar a sua natureza de puro dever-ser, ou seja, Kelsen separa metodologicamente juízos de fato (estritamente baseados nas evidências a partir do método jurídico) de juízos particulares de valor (baseados nas vivências subjetivas). O direito desta forma não teria qualquer origem fenomênica subjetivista, sendo imprescindível para a sua melhor compreensão que fosse entendido autonomamente em sua mecânica. Deve, portanto, isolar-se de agentes externos, estranhos à própria metodologia do Direito, se se pretende ser uma autêntica ciência jurídica. Isto é, apenas trabalhando a norma epistemológico-jurídica em sua pureza é que se poderia produzir um conhecimento verdadeiramente científico. Assim o estudo científico do direito diz respeito ao direito empiricamente constatado, ou seja, ao direito positivo posto, fixado pelos seres humanos. Significa dizer que para o positivismo direito legítimo é simplesmente aquele produzido de acordo com as regras de um sistema jurídico próprio. (BASTOS, 2012)

Assim, para o direito positivo, o conceito de justiça implica na positivação do direito, haja vista que o critério adotado para analisar a justiça ou injustiça das leis coincide perfeitamente com os critérios adotados para analisar a validade ou invalidade das normas legais. Esse modo de definir o Direito pode ser denominado de formalismo jurídico. Ou seja, é uma definição a qual leva em conta apenas a sua estrutura formal, prescindindo da análise do seu conteúdo, porque desnecessária, à medida em que para o hermeneuta formalista não interessa o que é o direito, mas apenas como ele se estrutura enquanto método. (BASTOS, 2012)

O problema é que esta concepção formalista não se limita a influenciar a construção do ordenamento jurídico como um campo específico. Influencia igualmente o ensino nas faculdades de direito, bem como as concepções por trás das práticas forenses. Uma educação estritamente formalista reduz o papel dos juristas a de meros operadores técnicos – cujas habilidades restringem-se a operar de modo intrassistêmico, ou seja, as suas aptidões resumem-se a tão somente seguir os comandos da norma, dentro de um sistema fechado e autoavaliado. (BASTOS, 2012)

Para compreendermos o porquê de o Direito transcender a mera operação ou aplicação não reflexiva faz-se necessário, todavia, uma análise dos conceitos de direitos natural e positivo. Segundo Bobbio (1995), toda a tradição do pensamento jurídico ocidental é dominada pela distinção entre o direito positivo e o direito natural – da distinção entre aquilo

que é por natureza (*physis*) e aquilo que é por convenção ou posto pelos seres humanos (*thésis*). Sendo assim, qualquer análise do ensino jurídico, e por decorrência lógica dos meios de seleção e formação de magistrados pressupõe a compreensão de como se desenvolve e se cristaliza o formalismo jurídico no mundo do direito. A distinção entre o direito natural e o positivo possibilita que melhor compreendamos os desafios da seleção e da formação inicial de magistrados(as).

2.2 Entre o direito natural e o positivo

A distinção conceitual entre direito natural e direito positivo é encontrada em Platão e em Aristóteles. Este último inicia o capítulo VII do livro V de sua *Ética a Nicômaco* explicitando a distinção entre o que é natural e o que é por convenção. (ARISTÓTELES, 1991) Segundo Bobbio (1995), enquanto o direito natural permanece imutável no tempo, o positivo muda (no espaço como também no tempo); uma norma convencionada pode, portanto, ser anulada ou mudada seja por costume seja por efeito de uma outra lei.

Por que, como e quando ocorreu a passagem da concepção jusnaturalista à positivista que dominou todo o século passado e que domina em grande parte até agora? A origem desta concepção é ligada à formação do Estado moderno que surge com a dissolução da sociedade medieval. Com a formação do Estado moderno, a sociedade assume uma estrutura monista, ou seja, o Estado concentra em si todos os poderes – em primeiro lugar aquele de criar o direito, colocando fim àquela sociedade medieval, constituída por uma pluralidade de agrupamentos sociais cada um dos quais dispendo de um ordenamento jurídico próprio. (BOBBIO, 1995)

O jurista britânico, Thomas Hobbes, ao reagir à anarquia provocada pelas guerras religiosas¹, propõe eliminar o conflito e alcançar a paz pela instituição de um Estado forte e poderoso, reduzindo a Igreja a um mero serviço. Enquanto que para Montesquieu a decisão do juiz deve ser uma reprodução fiel da lei em respeito ao primado da separação dos poderes: executivo, legislativo e judiciário. Para ele a subordinação dos juízes à lei tende a garantir um valor muito importante: a segurança do direito, de modo que o cidadão saiba com certeza se o próprio comportamento é ou não conforme a lei. Estes conceitos são retomados por Beccaria em sua célebre obra: *Dos Delitos e das Penas* (1764), onde enuncia o princípio da “estrita

¹ Thomas Hobbes enfrentou a Guerra dos Nove anos (1642-1651) no qual o rei Carlos I foi decapitado. Esse evento histórico marcou definitivamente a sua concepção de contrato social a partir do “estado de natureza” – condição na qual, sem as leis positivadas, os seres humanos recorreriam à barbárie para a solução de seus conflitos.

legalidade do direito penal”, que se exprime na máxima: *nullum crimen, nula poena sine lege*. Trata-se, assim, da “teoria do silogismo”, bem conhecida pelos juristas modernos e contemporâneos, segundo a qual o juiz ao aplicar as leis deve fazer como aquele que deduz a conclusão de um silogismo. Assim fazendo ele não criaria coisa alguma de novo, apenas tornaria explícito na conclusão o que já estava implícito na premissa maior. (BECCARIA *apud* BOBBIO, 1995, p. 40)

Em 1804, entrou em vigor, na França, o Código de Napoleão. Trata-se de um acontecimento fundamental, que teve uma ampla repercussão e produziu uma profunda influência no desenvolvimento do pensamento jurídico moderno e contemporâneo ao deixar claro que as normas são produtos históricos. Hoje estamos tão acostumados a pensar no direito em termos de codificação como se as normas devessem necessariamente estar encerradas em um código. Essa é uma atitude mental particularmente enraizada no senso comum e da qual os jovens que iniciam os estudos jurídicos devem procurar se distanciarem. (BOBBIO, 1995)

Toda a obra de Bentham é guiada pela convicção de que é possível estabelecer uma ética objetiva. É precisamente esta convicção que justifica sua fé no legislador universal, na possibilidade, portanto, de estabelecer leis racionais válidas para todos os seres humanos. A diferença entre Bentham e os jusnaturalistas consiste somente em que ele localiza esse princípio fundamental e objetivo não na natureza do ser humano, mas no fato empiricamente verificável de que cada ser humano busca a própria “felicidade”: a ética torna-se assim o complexo das regras segundo as quais o ser humano pode conseguir a própria “felicidade” da melhor maneira – desde que não viole o princípio segundo o qual a “felicidade” pessoal não deve impedir a “felicidade” alheia, ou dito da forma benthamiana: “devemos maximizar a felicidade para o maior número de pessoas possíveis”. (BENTHAM *apud* BOBBIO, 1995, p. 97)

2.3 Uma crítica à estrutura epistêmica do direito positivo na contemporaneidade

Após tratarmos da distinção entre direito positivo e direito natural podemos retornar às características fundamentais do positivismo jurídico, os quais podem ser resumidas em sete pontos ou problemas epistêmicos: a) o primeiro diz respeito ao modo de abordar, de encarar o direito: o positivismo jurídico responde a este problema considerando o direito metodologicamente como um fato e não como um valor. Assim, do ponto de vista do positivismo jurídico o jurista deve estudar o direito do mesmo modo que o cientista estuda a

realidade natural, abstendo-se absolutamente de formular juízos de valor; b) o segundo problema diz respeito à definição do direito: o juspositivismo define o direito em função do elemento da coação, de onde deriva a teoria da coatividade do direito; c) o terceiro problema diz respeito às fontes do direito. A teoria da legislação surge como fonte primordial do direito; d) o quarto ponto diz respeito à teoria da norma jurídica, onde a norma é um comando, formulando a teoria imperativista do direito; e) o quinto ponto diz respeito à teoria do ordenamento jurídico, do conjunto de normas jurídicas vigentes numa sociedade e o problema da coerência e completitude – já que de acordo com o positivismo nunca haverá espaço para lacunas no direito; f) o sexto ponto diz respeito ao método da ciência jurídica, ou o problema da interpretação mecanicista, que na atividade do jurista faz prevalecer o elemento declarativo sobre o produtivo ou criativo do direito; g) o sétimo ponto diz respeito à teoria da obediência absoluta da lei enquanto tal, de modo que melhor seria falar de um positivismo ético, visto que se trata de uma afirmação de ordem não científica, mas moral ou ideológica. (BOBBIO, 1995)

Ora, afirmamos que para podermos fazer um balanço do positivismo jurídico, para podermos estabelecer aquilo que dele deve ser conservado e o que deve ser abandonado ou, como se diz habitualmente quanto às doutrinas, verificar o que está vivo e o que está morto, é necessário não considerarmos esse movimento como um bloco monolítico, mas distinguirmos nele alguns aspectos fundamentalmente diferentes. Podemos, portanto, distinguir três aspectos do positivismo jurídico, conforme se configura: a) como método para o estudo do direito; b) como teoria do direito; c) como ideologia. Dos três aspectos nos quais se pode distinguir o positivismo jurídico, dispomos a acolher totalmente o método. No que diz respeito à teoria, aceitaremos o positivismo em sentido amplo e repeliremos o positivismo em sentido estrito, já que não se sustentam as teorias da coerência, da completitude e da interpretação mecanicista do direito. No que concerne à ideologia, embora seja contrário à versão forte do positivismo ético, somos, contudo, favoráveis, em tempos normais, à versão fraca, ou positivismo moderado. (BOBBIO, 1995; STRECK, 2018)

Com efeito, não podemos negar os avanços decorrentes do positivismo jurídico, especialmente no que tange ao processo de formação profissional no mundo do direito. Todavia, hoje mais do que nunca precisamos compreender que o positivismo não é capaz de atender, sozinho, a todas as demandas sociais. E como pretendemos mostrar mais adiante, não será também somente o direito o baluarte da justiça, o único instrumento de pacificação social e de solução de controvérsia, pelo que não podemos admitir nos dias de hoje a máxima

autonomia do direito, que ignora outros ramos do conhecimento humana. Por isso a necessidade de uma reflexão profunda sobre os pilares da formação jurídica.

2.4 A aprendizagem do direito na contemporaneidade

A aprendizagem pode ser compreendida como o processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente ativando os neurônios a formar novas sinapses, tendo em vista que o cérebro em toda sua complexidade e magnitude produz mudanças no organismo para responder às mudanças ambientais relevantes, conservando-as para futuramente interagir com o meio ambiente. (BORGES *et al.*, 2015)

A orientação de aprendizagem dos adultos está basicamente centrada na vida. A experiência é considerada uma das mais ricas fontes para jovens e adultos aprenderem. Isso porque jovens e adultos tem uma profunda necessidade de serem autodirigidos – as diferenças individuais desenvolvem-se com a idade. (BORGES *et al.*, 2015)

No contexto histórico geral, demarcado a partir da década de 1970, o capital iniciou a construção de uma solução semelhante a essa (intensificação do trabalho, a precarização, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho) para recuperar as antigas taxas de lucro. Tal solução envolveu desde o barateamento da mão-de-obra por meio da reestruturação dos processos de trabalho e de produção de mercadorias, até a transferência monumental dos serviços públicos para a esfera da iniciativa privada, como a expansão da educação superior pela via privada. (BOSI, 2007)

Segundo **dados do INEP, entre 1996 e 2015**, o número de instituições de ensino superior no Brasil subiu de 711 para 2.069, uma elevação de 191%. Também entre as instituições privadas de ensino superior, o número de docentes avançou de 79.755 para 226.863, um aumento de 144%. Especificamente no que tange aos cursos de direito ofertados pelas instituições privadas o aumento foi ainda mais significativo, em 1996 eram 169 instituições contra 799 no ano de 2015. O número de cursos de direito na rede privada cresceu nesse período de 181 cursos para 1.004 cursos disponíveis no território brasileiro, um aumento de 447%. Outro dado relevante diz respeito ao número de matrículas nos cursos de direito, que entre 1996 e 2015 subiu de 192.218 para 765.056, uma expansão de 298%. (INEP, 2015) (INEP, 1996)

Com efeito, a expansão do ensino jurídico no Brasil é um dado real, tangível, que, todavia, não supõe que tenha acrescido ganhos de qualidade na formação dos profissionais do direito. O descompasso entre as diretrizes curriculares dos cursos jurídicos e as necessidades

sociais é constatado a partir das posturas das Instituições de Ensino Superior (IES) que fixam suas bases curriculares, ainda, a partir da teoria tecnicista de interpretação do Direito (positivismo) em detrimento de um ensino que se alicerce na moderna teoria pós-positivista de análise do fenômeno jurídico, cujo foco central é a interpretação axiológica das normas, especialmente a partir dos princípios constitucionais. (BRAATZ & KREPSKY, 2009)

A visão reducionista dos fenômenos jurídicos provocada pela teoria jurídica positivista foi questionada, principalmente, depois da Segunda Guerra Mundial. Desde então a comunidade jurídica enfrenta uma crise epistemológica, dada uma generalizada necessidade de se abordar o fenômeno jurídico a partir de uma concepção integral e, portanto, mais ampla, com resgate às reflexões axiológicas. (BRAATZ & KREPSKY, 2009; STRECK, 2018)

Também depois da Segunda Guerra Mundial assistiu-se a uma profunda transformação da estrutura política dos Estados, com a inserção de princípios, direitos e garantias identificados como **direitos fundamentais** nas Constituições, os quais norteiam a produção, interpretação e aplicação do Direito. Porém, na contramão da história estão os cursos jurídicos, ainda extremamente fixados em ensinamentos os quais podem ser considerados retrógrados porque ainda estão fundados em uma perspectiva técnica a qual desconsidera muito dos aspectos mais complexos da sociedade. (BRAATZ & KREPSKY, 2009 – grifo nosso)

Os jovens, por exemplo, são formados para o litígio processual. Não há na Universidade o adequado espaço para a pesquisa, raciocínio e novas formas de solução de conflitos senão de forma pontual e desigual. O descrédito da sociedade em relação às atividades jurídicas [advogados, juízes, promotores] seriam consequência destas constatações? (BRAATZ & KREPSKY, 2009)

Ao erigir princípios à categoria de normas jurídicas constitucionais, a teoria jurídica pós-positivista abre um novo e amplo campo de atuação para o Direito, permitindo a inserção de categorias axiológicas importantíssimas para a compreensão do fenômeno jurídico, antes não admitidas pelo positivismo *strictu senso*. A base deste novo sistema está calcada nas ideias de solidariedade, respeito às diferenças, à convivência harmônica entre diferentes culturas, crenças e raças. A profissionalização dos egressos dos cursos jurídicos passa pelo preparo destes para enfrentarem esse novo modelo de sociedade, pluralista e globalizada, capacitando-os para estarem a serviço da sociedade, buscando a justiça social. (BRAATZ & KREPSKY, 2009)

O ensino jurídico requer muito mais que uma simples análise das disciplinas expostas num currículo ou o mero verificar se estão em conformidade com as normas de

validação de um curso em nível Superior. Faz-se necessário buscar a conexão entre o momento histórico vivido, o pensamento jurídico predominante e as diretrizes adotadas pelos cursos jurídicos na formação dos futuros juristas. (BRAATZ & KREPSKY, 2009)

Urge que o paradigma do ensino jurídico “*técnico-burocrata*” seja substituído pelo paradigma “*técnico-democrático*”, em que a competência e a independência do operador do direito esteja a serviço da cidadania e do conjunto de valores inerentes à dignidade humana, o que, todavia, demandará grande esforço de todos os envolvidos, especialmente do Poder Judiciário, que é quem, em última instância, qualifica e atualiza a ordem jurídico-política das sociedades contemporâneas. (PINTO, 2010)

A dogmática jurídica não pode apartar-se do sentido histórico, cultural e social do direito. O ensino jurídico nas universidades tem de reconhecer que ao lado do saber jurídico vigoram outros saberes não menos importantes, com os quais o profissional do direito tem de aprender a interagir. (MAGALHÃES, 2016:124)

Enfim, após ampla discussão, a Resolução nº. 9/2004 da CNE/CES entrou em vigor, estabelecendo as novas diretrizes curriculares do curso de Direito prevendo, em síntese: 1) a necessidade de organização pelas IES, dos seus Projetos Políticos Pedagógicos [PPP]; 2) uma formação geral, humanística, capaz de analisar e interpretar o fenômeno jurídico e aliada a uma postura crítica como referencial do perfil do graduando; 3) identificação de habilidades e competências profissionais no egresso, tais como a pesquisa jurídica, atuação técnico-jurídica, raciocínio jurídico e julgamento e tomada de decisões; 4) divisão dos conteúdos em eixos de formação geral, profissional e prática, destacando-se neste último o objetivo de integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos outros dois eixos; 5) a obrigatoriedade do Estágio Supervisionado (ES), a ser realizado no Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) e com avaliação progressiva e continuada; 6) a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão Curso (TCC) individual e cujo conteúdo será definido pelas próprias IES; 7) a realização das Atividades Complementares, que deverão ser independentes do TCC ou do ES; 8) a necessidade de avaliação interna e externa e o fornecimento dos planos de ensino de cada disciplina para os alunos com a indicação específica dos conteúdos, métodos de ensino, bibliografia e avaliação. (BRAATZ & KREPSKY, 2009)

2.5 A necessidade da crítica no âmbito da formação jurídica contemporânea

Entretanto, um dos grandes entraves parece estar mesmo na própria conduta das IES ao insistirem em não usufruir da autonomia concedida pela norma e permanecerem

fazendo das disciplinas mínimas indicadas na Resolução o seu currículo pleno. (BRAATZ & KREPSKY, 2009)

Existe, assim, um grande descompasso entre o Direito vivo – que está presente no dia-a-dia dos cidadãos e dos juristas – e o Direito que ainda é ensinado nas salas de aulas. E tal descompasso é encontrado não somente nos conteúdos ministrados, mas especialmente no caráter departamentalizado (fragmentado) da transmissão do conhecimento, no formato de disciplinas desarticuladas, nas práticas pedagógicas as quais insistem na relação verticalizada professor versus aluno e na prevalência da sala de aula como único ambiente possível para o aprendizado. (BRAATZ & KREPSKY, 2009)

Se não houver uma reflexão axiológica sobre a Justiça, e outros temas correlatos durante o curso, os futuros juristas jamais conseguirão obter as habilidades descritas no PPP e, ao contrário, fındarão por transformarem-se em meros repetidores “(...) de um saber pretensamente neutro, que nada mais é do que a reprodução ideológica de um direito reacionário”. (AGUIAR, 2004, p. 237-238)

O envolvimento de estudantes em projetos sociais, lidando com problemas crônicos, a exemplo do desemprego e da violência urbana, serve de “*gatilhos pedagógicos*” de uma formação mais humanística; mais sensível aos problemas sociais (SANTOS, 2010). É a interação entre a teoria e a prática que proporciona formar profissionais sensíveis às demandas da sociedade contemporânea, da multiculturalidade e da precarização das relações de trabalho. Será no momento dessa interação que o aluno será estimulado à crítica. Nesse contexto, o contraditório será sempre uma regra ética de aprendizagem. (MAGALHÃES, 2016)

O estudo das Teorias da Argumentação Jurídica pode estimular e proporcionar ao acadêmico dos cursos jurídicos (e futuros juristas) o desenvolvimento de sua capacidade de interpretação dos conceitos jurídicos controvertidos e de sua capacidade de argumentação na justificação de suas decisões quando confrontar-se com os casos considerados mais difíceis. A **política jurídica** prioriza, portanto, o estudo do valor, das questões éticas, busca o Direito que é desejado pela sociedade, ou seja, a validade material da norma (**norma justa e útil**). A **política jurídica** tem como princípios basilares a **justiça** e a **utilidade social da norma**. Os currículos dos cursos de Direito, em sua grande maioria, necessitam de amplas reformas com a introdução de conteúdos que sejam capazes de instigar o espírito crítico e reflexivo do acadêmico e, neste sentido, a **política jurídica** deve ser parte integrante desta reforma. (BRAATZ & KREPSKY, 2009 – grifo nosso)

Na tentativa de minimizar as distâncias entre os cursos jurídicos e os contextos sociais contemporâneos, várias entidades não-governamentais, educacionais e o próprio

governo travaram vários debates que resultaram na edição na nova norma regulamentadora dos cursos jurídicos no país – a Resolução CNE/CES nº. 9/2004 – a qual apesar, do que tem sido considerado pelos especialistas, de algumas falhas, traz importantes referências para a modernização dos cursos. Todavia, as IES ainda permanecem em uma espécie de letargia, adotando como currículo pleno a proposta básica trazida pela nova Resolução. (BRAATZ & KREPSKY, 2009)

A necessidade de uma orientação crítica deveria nortear o ensino do direito, como aliás restou expresso na nova regulamentação recentemente aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, mais precisamente na Resolução CES/CNE 9/2004. Esta terminologia vem sendo, aliás, utilizada naquilo que podemos denominar, de maneira ampla, de quadro legal balizador do padrão do ensino jurídico no Brasil: diretrizes curriculares, instrumentos de avaliação das condições de oferta de cursos, padrões de qualidade. Incorporada pelo mundo normativo sob um prisma extremamente difuso, a idéia crítica incorporada ao universo jurídico precisa ser hoje repensada, recuperando-se o diálogo com o passado e emprestando-se alguma inteligibilidade ao seu percurso. Com efeito, observamos, de maneira difusa na fala dos atores do campo brasileiro do ensino do direito aqui abordados, uma urgente necessidade com a qual concordamos: formular uma crítica social ao direito para os dias atuais. (ALVIM & FILHO, 2007)

2.6 A necessidade de um novo paradigma para a formação jurídica contemporânea – uma incursão propedêutica

Diante das pressões do mundo moderno, o paradigma dogmático ou positivista do Direito continua com suas bases sólidas nas Ciências Jurídicas. Vivemos em um momento histórico extremamente complexo, que põe em evidência a necessidade de superação do modelo positivista para o paradigma da dialética social do Direito – especialmente devido ao crescimento acelerado dos cursos de Direito no país. (SANTOS, 2007)

Em regra, o ensino jurídico até hoje praticado parte do pressuposto de que o conhecimento do sistema jurídico é suficiente para a obtenção de êxito no processo de ensino-aprendizagem. A necessária leitura cruzada entre o ordenamento jurídico e as práticas e problemas sociais é ignorada, encerrando-se o conhecimento jurídico e, conseqüentemente, o aluno, no mundo das leis e dos códigos. (SANTOS, 2010:59)

Essa concepção político-ideológica do fenômeno jurídico se edificou sob a égide do racionalismo cartesiano em que o Positivismo jurídico representava os valores políticos e

econômicos do liberalismo burguês *laissez faire, laissez passer* no plano do Direito. (SANTOS, 2007)

De acordo com Roberto Freitas Filho (2004, p. 195-196):

É possível identificar no modelo de Cultura jurídica do Bacharel recebe e transmite a ideia de um conceito de direito como sistema de normas que teria sido feito e pesado para resolução de problemas. Em uma sociedade na qual do ponto de vista das partes envolvidas os conflitos fossem resultantes de divergências entre indivíduos mais ou menos padronizados e do ponto de vista do conteúdo versasse sobre questões contratuais e patrimoniais no direito privado e por outro lado no direito público do indivíduo contra intervenções injustas e arbitrárias do Estado em sua esfera privada esse modelo de direito e de Cultura jurídica não se mostrou o suficiente e eficaz para responder às demandas da sociedade a partir da segunda metade do século 20 dadas as alterações na conformação do papel do estado e dos conflitos levados ao judiciário frente a autocompreensão de seu papel social e teórico funcional. Ética não se constitui em disciplina autônoma sendo abordada como um tópico dentro da filosofia do direito o que impede com que o aluno desenvolva o conhecimento mais sólido sobre os padrões do Bom Comportamento dentro da área jurídica.

No mesmo sentido, Santos (2007) sustenta a emergência de se pensar num modelo crítico-interdisciplinar da racionalidade emancipatória como forma epistemológica de suplementação do modelo tradicional de racionalidade da educação tecnoformal.

Embora o país tenha caracterizado em sua história no ensino jurídico, a partir de uma matriz de ideais liberais, não raro conservadora propedeuticamente, baseado na adoção de currículos privatistas e metodologias pedagógicas tradicionais, tem havido um movimento de educadores comprometidos nos cursos de Direito na realização da tarefa de reconstrução e atualização das universidades para atender com eficácia às novas demandas da atualidade. (SANTOS, 2007)

Nesse contexto, convém reafirmar a tríade que dá sustentação à universidade: **ensino, pesquisa e extensão**. Quando há integração entre ensino e pesquisa nas atividades do(a) professor(a) e dos(as) alunos(as), ocorre a melhoria do ensino e, conseqüentemente, da formação do profissional, permitindo formar sujeitos autônomos, participativos e críticos, capacitados a refletir e produzir novos conhecimentos acerca de sua prática profissional. (SANTOS, 2007 – grifo nosso)

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior-CNE/CES n.º 9/2004, a qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em seu artigo 2º, § 1º, inciso VII, estabeleceu que o projeto pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, enseja seu currículo pleno e sua operacionalização, os quais abrangerão, sem prejuízo de outros, o incentivo à **pesquisa** e à **extensão**, como necessário prolongamento

da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica. (BRASIL, 2004; SANTOS, 2007 – grifo nosso)

Ressalte-se que, embora ainda se encontrem muito arraigados no meio acadêmico os métodos de inspiração positivistas *stricto sensu* e mesmo sendo um instrumento de aplicabilidade incisiva do Direito, seus problemas e limitações não dão mais conta da extraordinária demanda de produção do conhecimento jurídico. (SANTOS, 2007)

A evolução constante das relações jurídicas, concebidas em sua complexidade, exige uma teoria crítica consistente no modo de encarar o Direito como prática social específica, na qual estão expressos historicamente os conflitos, os acordos e as tensões dos grupos sociais que atuam em uma formação social determinada. (COELHO, 2003; SANTOS, 2007)

O direito não deve ser aprendido como algo estático, certo e inquestionável diante das constantes modificações que ocorrem no seio social, inclusive com relação às suas necessidades ele deve evoluir na exata medida em que se desenvolve a sociedade sob pena de se reduzir a letra morta que não encontra significação e utilidade na realidade que se descortina. (BATISTA, 2011)

Entendem-se as Ciências Jurídicas como um processo de libertação permanente, equidade social, na medida em que é uma construção, na qual as classes oprimidas constroem sua libertação frente às classes opressoras, de tal forma que o Direito possa compreender uma construção histórica que continua sendo um processo no qual são buscadas sempre novas expressões de **justiça e cidadania**. (SANTOS, 2007 – grifo nosso)

Para Clève (2001), a teoria crítica não deve limitar-se a apenas criticar o Direito instituído no ordenamento legal, mas buscar construir uma teoria jurídica crítica que resgate a dimensão política do direito, a fim de concretizar as demandas sociais, as garantias constitucionais e a dignidade da pessoa, conforme disciplina a Constituição Federal.

2.7 A dimensão emancipatória do direito – a necessidade de uma teoria jurídica crítica

O primeiro ponto a destacar é o de não se compreender o saber jurídico como mero corpo curricular constituído de saberes não interessados, desprovido de caráter ideológico, mas reconhecer que estes saberes reproduzem os valores dominantes ao manter o engessamento da norma jurídica e sua hierarquia como posição de uma pretensa neutralidade cientificista. (SANTOS, 2007)

Se globalização exige novos padrões estruturais, tendo em vista a busca pela eficiência, a competitividade, o desenvolvimento e a necessidade do domínio de novos conhecimentos e da tecnologia proporcionada por este fenômeno, então a educação superior torna-se estratégica dentro da visão de modernidade globalizada, ao habilitar o maior número possível de trabalhadores em maiores quantidades e qualidades de conhecimentos. (SANTOS, 2007)

A crise, no entanto, não se restringe a paradigmas: existe uma crise institucional que perpassa as universidades, e, conseqüentemente os cursos de Direito, conforme alerta José Sobrinho (2010). Nas palavras de Muhl (1999, p. 27), atualmente observa-se também uma educação que se tornou “[...] um instrumento de condicionamento e de adestramento dos indivíduos aos interesses econômicos e ideológicos prevaletentes”.

Cunha (2007) e Barreto & Leher (2008) apontam que a ênfase da maioria das instituições privadas fundamenta-se, na realidade, em atender às necessidades de mão de obra do mercado de trabalho – cujo foco principal não seria a produção de conhecimento, mas ter mais alunos e mais lucro, atuando como organizações/empresas que visualizam a educação como um serviço, com um fim que não é em si mesmo, estritamente voltado para o mercado, ou seja, uma perspectiva fundamentalmente mercantil do Direito.

Partindo dessa premissa mercantilista, podemos pensar, portanto, em três ondas de “globalização” (mercantilização) do direito: 1) pensamento jurídico clássico (primeira globalização, 1850-1914); 2) o “social” (segunda globalização, 1900-1968); e 3) direito operacional – eclético (terceira globalização, 1945-2000). Contudo, deter-nos-emos primordialmente na terceira globalização – direito operacional – por ser aquela que está em vigor no âmbito acadêmico brasileiro de modo geral. (SANTOS, 2007)

A Resolução CNE/CES nº 09/2004, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais aos cursos de Direito, dispõe, no Art. 5º, de conteúdos e atividades pertinentes a três eixos de formação: **fundamental**, **profissional** e **prática** (BRASIL, 2004). Para cumprir plenamente a formação de um profissional, esses eixos articulam-se com as habilidades e competências básicas, as quais não se restringem ao conhecimento e práticas das técnicas dogmáticas, mas abrangem um contexto plural, holístico do ser do Direito, que é construído de forma integrada e coerente com as necessidades do sistema educativo. (SANTOS, 2007 – grifo nosso)

É preciso reconhecer, entretanto, que a crise no ensino jurídico está longe de ser superada. Mesmo com a nova proposta pedagógica implantada pelas instituições de ensino no Brasil mediante a prática da extensão universitária, estar contribuindo para a redução da

quantidade de processos ajuizados perante os tribunais os quais vêm exercendo o papel de extensão do poder público, auxiliando nas funções até então desempenhadas, sobretudo, pelas Defensorias Públicas e pelo Ministério Público, enquanto instituições vinculadas ao Estado. (BIAGGI & REIS, 2017)

Mesmo que o profissional do direito hoje não esteja mais sendo capacitado exclusivamente para ajuizar demandas e atuar nos atos processuais, mas para reaproximar as partes e intermediar conflitos. Não obstante muitos avanços associados aos cursos de Direito como a expansão dos cursos de pós-graduação e o estabelecimento de um sistema nacional de avaliação, a educação jurídica ainda está distante de conseguir atingir níveis de excelência, principalmente ao considerarmos as demandas da sociedade e do próprio Direito hoje. (BIAGGI & REIS, 2017)

Uma das mais ferrenhas críticas ao ensino de Direito é o excesso de conteúdo e, conseqüentemente, de aulas expositivas. Segundo Markus Brauer (2012), autor da obra **Ensinar na Universidade**, a aula expositiva é a forma pedagógica menos eficaz se considerarmos a relação ensino/aprendizagem, ou seja, o *quantum* de informação é exposto na aula e o *quantum* de informação os(as) alunos(as) são capazes de reterem.

Paulo Freire (1996) já questionava, nos anos 60/70, a esse modelo de educação o qual pressupõem serem os(as) alunos(as) caixas vazias e os(as) professores(as) caixas cheias, bastando derramarem o conteúdo sobre os(as) alunos(as). No dizer do próprio Freire (1996, p. 57-76):

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.

Segundo Reis (2015, p. 397), “(...) os alunos que chegam ao curso superior têm apresentado deficiências e dificuldades diversas em relação a vários aspectos linguísticos, provocando reflexos no desempenho tanto acadêmico quanto profissional”.

A crise didático-pedagógica dos cursos de direito pode ser observada principalmente a partir dos resultados não satisfatórios do exame da ordem, do exame nacional de cursos, que demonstram uma completa falência do atual modelo de formação superior jurídica no Brasil. (OLIVEIRA, MENDES, & MENDES, 2014)

Dados da FGV (2013), responsável pela aplicação do **exame unificado da Ordem dos Advogados do Brasil, o curso de Direito é o terceiro mais oferecido no país**, atrás apenas de Administração e Pedagogia. O estudo apresenta taxa de aprovação de 46% dos 396.552 examinados entre os anos de 2010 e 2013. Ainda de acordo com o citado estudo, das dez instituições melhor posicionadas de acordo com o critério de desempenho (taxa de aprovação), considerando o horizonte das últimas três edições do Exame de Ordem (VIII ao X), todas são públicas e quase todas apresentam o Selo OAB (2011). Com exceção da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE) e da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), ambas da Região Nordeste, as demais listadas estão todas localizadas nas regiões Sul ou Sudeste do país. (FGV, 2013)

Em que pese o ensino jurídico brasileiro ainda preservar o modelo desatualizado baseado no positivismo dogmático, tal argumento por si só não explica o despreparo dos futuros profissionais da área jurídica. Por isso que verificamos a necessidade de estratégias pontuais, especialmente no que tange à formação inicial dos quadros da magistratura. (MOSZKROWICZ, 2010) Aprofundaremos a esse aspecto no âmbito do último capítulo.

2.8 Uma crítica à técnica jurídica entendida como fim em si mesma

Na contemporaneidade coube ao filósofo alemão, Martin Heidegger (2007), dentre outros, analisar a questão da técnica entendida pelo filósofo como uma cisão entre o pensamento crítico e a mera racionalidade instrumental.

Questiona o filósofo (HEIDEGGER, 2007, p. 375-376):

A técnica não é a mesma coisa que a essência da técnica. Quando procuramos a essência da árvore, devemos estar atentos para perceber que o que domina toda a árvore enquanto árvore não é propriamente uma árvore, possível de ser encontrada entre outras árvores.

Assim, pois, a essência da técnica também não é de modo algum algo técnico. E por isso nunca experimentaremos nossa relação para com a sua essência enquanto somente representarmos e propagarmos o que é técnico, satisfazermos com a técnica ou escaparmos dela. Por todos os lados, permaneceremos, sem liberdade, atados a ela, mesmo que a neguemos ou a confirmemos apaixonadamente. Mas de modo mais tristes estamos entregues à técnica quando a consideramos como algo neutro; pois essa representação, à qual hoje em dia especialmente se adora prestar homenagem, nos torna completamente cegos perante a essência da técnica.

Reiteramos o filósofo de Messkirch (Alemanha) dizendo de outra maneira. A disciplina entendida como um método de dominação dos corpos e das mentes, e ligada no ensino jurídico à dogmática despreendida da realidade social e sem compromisso com sua real

afirmação com o conhecimento a ser compreendido, interpretado e aplicado no mundo prático, encontra suas impossibilidades pelo aprisionamento da educação na esfera burocrática e irrefletida da era da técnica. (PÊPE & HIDALGO, 2013)

A educação na era da técnica é a educação do disciplinamento na formação de mentes acríticas. É assim que se forma o indivíduo solipsista, confiante em sua racionalidade instrumental pretensamente autossuficiente. O mesmo indivíduo que assume na era da técnica o papel de reprodutor de sentidos universalizados e indiscutidos. (PÊPE & HIDALGO, 2013)

A experiência substituída pela racionalidade estritamente instrumental procura vencer a insegurança do mundo e para isso busca certezas pré-moldadas, embora incapazes de minimizar os riscos de uma sociedade em contínua mutação. A era da técnica é, portanto, a era da disciplina acrítica. (PÊPE & HIDALGO, 2013)

A escola como os quartéis e as fábricas, segundo Michel Foucault (2014), funciona como um instrumento da mecânica do poder disciplinador – **biodispositivo**. A disciplina produzida por meio dessas instituições cria inúmeros obstáculos ao pleno desenvolvimento das mentes. Os indivíduos formados por essas instituições tiveram um ensino que reproduziu as fórmulas de acesso a um mercado que estaria de portas abertas para seus anseios. Uma educação disciplinar baseada em uma técnica que destitui a capacidade crítica é o produto de uma sociedade mercadológica *stricto sensu*. (Grifo nosso)

O diploma, nesse sentido, não é mais o resultado de uma caminhada formadora e transformadora. É apenas uma prótese instalada no ser humano a qual impede a sua transformação, o seu abrir os olhos aos desafios do mundo; ao contrário, está destinada a fechar-lhes os horizontes. O diploma não tem nem pode ter de admitir um sentido em si. Seu significado deve ser o resultado de um projeto transformador do sujeito, uma transformação que se projeta na e para a sociedade. A educação deve ser transformadora ou do contrário é vazia de sentido. (PÊPE & HIDALGO, 2013)

A razão jurídica não pode pretender esgotar em si todas as alternativas de solução das demandas individuais e sociais. É preciso compreender a instrumentalidade do conhecimento jurídico, que, aliado aos demais ramos do saber, transforma-se num verdadeiro instrumento de defesa e garantia dos direitos fundamentais (MAGALHÃES, 2016:127).

Para uma revolução na questão do ensino é preciso compreender que a técnica e racionalidade instrumental, disciplinadora, devem ser ampliados pela vivência e pela transdisciplinaridade. Ou seja, a possibilidade da tomada de consciência de que a educação não pode ser um mero encontro disciplinado, formatado e apresentado como um dado, uma

mera fase a ser cumprida na vida, mas que seja um acontecimento no qual os saberes sejam plenamente vivenciados. (PÊPE & HIDALGO, 2013)

Se considerarmos um breve excuro histórico aos primeiros séculos da colonização portuguesa no Brasil, poderemos compreender como o ensino havia ficado, em geral, a cargo de padres da Companhia de Jesus. Em quase sua totalidade a educação, pode-se dizer, era para que os padres Jesuítas dela fizesse um **instrumento** de conversão dos não católicos do novo mundo. Já no século XIX a didática sobre influência positivista alcançou sua independência da influência da religião, mas manteve-se estritamente instrumentalizante. (OLIVEIRA, MENDES, & MENDES, 2014 – grifo nosso)

Esse brevíssimo, e necessário, excuro histórico dos cursos jurídicos no Brasil serve para entendermos o porquê de os primeiros cursos de direito em São Paulo e Olinda terem surgido no momento do século XIX, em que a filosofia didático-pedagógica era a da escola tradicional, bem como o porquê de terem assim permanecido. A pedagogia tradicional acompanhou os cursos jurídicos durante todo o seu percurso. Nem a proclamação da república, nem a conversão do estado liberal para o estado social, nem alguma outra mudança ocorrida na história nacional foram suficientes para modificarem esse cenário. (OLIVEIRA, MENDES, & MENDES, 2014)

Embora a estrutura dos currículos tenha se modificado ao longo do tempo, o ensino jurídico tem se mostrado, no Brasil, ineficaz na formação do(a) jurista cidadão(ã) e em especial na formação do(a) juiz(a). (BATISTA, 2011) Por isso a emergência da superação do modelo positivista, dogmático, acrítico, etc., pelo paradigma da formação crítica, fundada na compreensão das estruturas sociais. Urge que tenhamos profissionais do direito que estejam aptos a contestar o estado da arte, que não se satisfaçam com o estudo sistemático de códigos e regulamentos e que tenham ciência de que o direito é somente um saber dentre uma gama outra de saberes, que precisam dialogar constantemente na busca de soluções.

2.9 A necessidade da ética na formação jurídica crítica

Parece haver um imperativo lógico em o direito dever encontrar na ética uma parte fundamental de sua identidade. Mais do que a norma positiva o direito é uma construção histórica baseada em padrões de comportamento – os quais devem ser considerados na formação do profissional da área jurídica. Com efeito, o comportamento ético e a compreensão exata do que dá conteúdo a essa ética são essenciais para uma tomada de decisões, e mais do que isso, a própria compreensão de determinado assunto deve se dar a

partir de critérios éticos. Afinal, o direito é por essência uma manifestação comportamental já que se destina a intermediação de conflitos surgidos a partir de condutas derivadas de múltiplas relações interpessoais. (ALTOÉ & DOMINGUES, 2015)

Nota-se no ensino jurídico, entretanto, uma despreocupação com o aprofundamento do estudo da ética, o que pode derivar de inúmeros fatores: o mercado, o interesse do(a) aluno(a), a estrutura normativa, dentre outros. A ética, enquanto reflexão crítica, se transmuda em uma ciência, enquanto que a moral, como fato social, é o objeto dessa ciência. Relegar os valores ao senso comum, naturalmente não reflexivo, tende a obstar a eficácia que da ética se espera, sendo necessário que cada ramo acadêmico deva encontrar espaço, dentro de sua grade, para aprofundamento dos padrões éticos que lhes são próprios. (ALTOÉ & DOMINGUES, 2015)

O direito, que não deixa de ser um fenômeno cultural, deve partir não só do uso de regras (normas positivas), mas também deve considerar os padrões éticos de forma simultânea. A atual tendência de se buscar no processo legislativo a solução dos inúmeros problemas encontrados no tecido social pode encontrar parte de sua explicação na fragilidade do conteúdo ético por trás dos agentes envolvidos nesse processo. Nota-se aqui a importância da ética como via de controle de uma, talvez, exagerada criação legislativa. E é justamente isso que se espera de um curso de direito. Que prepare indivíduos **comprometidos com a ética, com a moral e com os princípios maiores da democracia**. (ALTOÉ & DOMINGUES, 2015 – grifo nosso)

A formação de profissionais a partir desse referencial assume a premissa de que todos aqueles que trabalham com o direito devem ser retirados da postura estática do conhecimento, de um direito já produzido – que parte apenas da busca de um fundamento para a sua estrita legitimação –, e serem inseridos em uma lógica mais ampla, que passa a reconhecer a base axiológica de onde também se insere a ética. (ALTOÉ & DOMINGUES, 2015)

A educação, deve ser entendida, portanto, para além de uma mera instrumentalização dos saberes, por ser um processo que se desenvolve historicamente em um tempo dinâmico e em um espaço que sofre transformações constantes, tendo como característica a preocupação com a formação do ser humano em sua plenitude. Deve ser entendida como, outrossim, uma perspectiva transformadora da sociedade em benefício de seus sujeitos, compreendendo-se a educação em seu contexto histórico-social, bem como a importância do trabalho dos diferentes profissionais neste espaço sócio-ocupacional – o qual deve ser realizado com uma visão totalizadora da realidade social a partir de uma concepção

crítica das questões inerentes ao processo educacional, e conseqüentemente da própria vida humana. (OLIVEIRA M. S., 2015)

A educação inserida nos preceitos do desenvolvimento nacional, a serviço dos anseios da sociedade capitalista consolidada, privilegiou em suas práticas pedagógicas uma **abordagem tecnicista** de ensino, condizente com o ideário progressista e calcada em uma formação e capacitação de mão de obra, cuja finalidade centrava-se na preparação dos(as) estudantes estritamente para o ingresso no mercado de trabalho. (OLIVEIRA M. S., 2015 – grifo nosso)

A formação jurídica dos profissionais do direito é ponto fundamental quando a questão em debate diz respeito ao grau de eficiência do sistema de justiça, bem como do próprio desenvolvimento da sociedade. (PINTO, 2010). Não obstante ser um problema atribuído ao sistema de ensino superior, não deve o judiciário esquivar-se de emitir suas considerações. (CANOTILHO, 2004). Para além de sua função jurisdicional, o judiciário também tem a seu cargo **uma faceta de influência política**, e, como tal, deve articular-se com os demais atores públicos, designadamente com as universidades e os conselhos profissionais, de modo a contribuir com a formulação de uma política de ensino jurídico mais alinhado aos novos desafios da contemporaneidade. (MAGALHÃES, 2016 – grifo nosso)

O paradigma de ensino jurídico nas universidades precisa contemplar a necessidade que o direito tem de transitar por outras áreas do conhecimento; que o direito não se esgota em um postulado legal. É preciso deixar para trás a cultura dominante que faz do profissional do direito um(a) burocrata legalista, mas incapaz de criticar a realidade a sua volta. (PINTO, 2010). Urge que o paradigma do ensino jurídico “**técnico-burocrata**” seja substituído pelo paradigma “**técnico-democrático**”, em que a competência e a independência da magistratura estejam ao serviço da cidadania e do conjunto de valores inerentes à dignidade humana, o que, todavia, demandará grande esforço de todos os envolvidos, especialmente do poder judiciário, que é quem, em última instância, **qualifica e atualiza a ordem jurídico-política** das sociedades contemporâneas. (SANTOS, 2007 – grifo nosso)

A dogmática jurídica não deve, assim, apartar-se do sentido histórico, cultural e social do direito. (PINTO, 2010). O ensino jurídico nas universidades deve, destarte, reconhecer que ao lado do saber jurídico vigoram outros saberes não menos importantes, com os quais o profissional do direito tem de aprender a interagir. (SANTOS, 2007). Nesse sentido, revolucionar o ensino jurídico é se pautar pela diversidade dos saberes, pela complexidade dos problemas sociais, pelo cruzamento dos currículos da formação superior, em que a licenciatura jurídica não só esteja influenciada pela dogmática dos códigos e das

leis, mas por temas afetos à política, sociologia, economia, psiquiatria etc. As universidades precisam compreender a importância da reflexão crítica sobre a prática do cotidiano, sob pena de não estimular o senso crítico dos(as) futuros(as) advogados(as), promotores(as), magistrados(as) etc. (FREIRE, 2013)

Entretanto, não será somente revolucionando o ensino jurídico que se alcançará um poder judiciário mais eficiente, capacitado, célere e sensível às demandas sociais. É preciso ainda refletir sobre o atual modelo de recrutamento e formação dos(as) magistrados(as). O recrutamento dos(as) magistrados(as) por um sistema de carreira deve considerar a experiência profissional do(a) candidato(a) em outras áreas, como, por exemplo, na atividade-meio dos tribunais, na polícia judiciária, na advocacia pública ou privada, na promotoria de justiça etc. Ocorre, todavia, que não basta selecionar bem; não basta criar um modelo inovador de recrutamento e seleção dos(as) magistrados(as). Não adianta prestigiar o(a) profissional experiente no processo de recrutamento, se, ao ingressar na magistratura, não lhe for também disponibilizada uma formação de qualidade. (SANTOS, 2007)

Essa difícil missão do judiciário passa tanto pela reformulação dos critérios de recrutamento quanto pela formação inicial e continuada dos(as) magistrados(as). (OLIVEIRA, 2014). O processo de formação não contribui apenas no sentido de capacitá-los(as) para os novos desafios da sociedade contemporânea. A formação inicial e continuada dos quadros da magistratura é medida imprescindível à construção de uma justiça mais democrática, mais alinhada à complexidade dos novos tempos. (BACELAR, 2013)

Sem uma formação e qualificação permanentes o judiciário tende a se manter inerte e arredo a qualquer mudança paradigmática. (GOMES, 2011). E um judiciário que não se transforma na esteira de inovações globais dificilmente será capaz de atender às necessidades da sociedade globalizada. Só um poder judiciário altamente qualificado será capaz de dialogar com autoridade e prestar com eficiência a jurisdição que tanto se demanda. (ALBUQUERQUE, 2011)

Portanto, essa pesquisa centra-se na importância do processo de formação dos quadros da magistratura, que, a propósito, começa com os critérios de seleção e recrutamento. Diante da necessidade de um recorte preciso do objeto de investigação, o trabalho se limitará nos capítulos 3 e 4 a investigar e avaliar a conveniência ou não do curso oficial de ingresso como etapa eliminatória e/ou classificatória dos concursos públicos da magistratura. A pesquisa também investigará o modelo de formação inicial concebido pela Resolução nº 2, de 8 de junho de 2016, da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, e a sua relação com o processo de vitaliciamento dos magistrados. Também será relevante

investigar o papel das escolas judiciais, nomeadamente no que tange a missão institucional de recrutar e formar magistrados(as) preparados(as) para os desafios da contemporaneidade.

3 O PROCESSO DE SELEÇÃO DE JUÍZES NO BRASIL: ALGUMAS ALTERNATIVAS À CRISE

Demonstramos no capítulo antecedente a emergência da superação do modelo positivista, dogmático, acrítico, etc., pelo paradigma da formação crítica, fundada na compreensão das estruturas sociais. A formação jurídica não pode fundar-se exclusivamente no estudo de códigos e regulamentos, nem mesmo na memorização da última súmula jurisprudencial, quiçá da última posição jurisprudencial majoritária. Urge que o ensino do direito esteja alinhado com outros saberes, dado não ser o direito o único instrumento de pacificação social. Ocorre, porém, que vivenciamos uma crise do paradigma positivista da formação jurídica, que, por sua, acaba por influenciar não só na carreira profissional dos futuros bacharéis, como também nas exigências próprias da seleção dos(as) juízes(as) brasileiros. Com efeito, precisamos refletir não somente sobre a crise do ensino jurídico contemporâneo, como também sobre seus reflexos no processo de seleção dos quadros da magistratura.

3.1 Os valores do Iluminismo em crise

O sentimento de desprezo pelos valores universais do Iluminismo, sobretudo pelas conquistas sociais e políticas da Revolução Francesa, e a aceleração da guerra como purificação e libertação do espírito alemão da sombra da decadência, aparecem de forma emblemática nas obras de vários intelectuais alemães românticos. (ZUIN, 2011; SAFRANSKI, 2010)

A reapropriação dos sentidos da história, a restauração de um sentido para a sociedade na modernidade burguesa, cada vez mais marcada pela perda de valores absolutos, sejam eles religiosos, filosóficos ou políticos, tal foi a tarefa desempenhada pelos intelectuais alemães românticos durante a crise do liberalismo até o início da Primeira Guerra Mundial. (ZUIN, 2011; LÖWY & SAYRE, 2015)

O processo pelo qual a lei geral suplanta a lei particular faz-se acompanhar de crises em todas as culturas, mais ou menos graves e prolongadas, que podem afetar profundamente a estrutura da sociedade. O estudo dessas crises constitui um dos temas fundamentais da história social. (HOLANDA, 2012)

Foi o moderno sistema industrial, conquista dos avanços proporcionados pelos ideais iluministas, que separando os empregadores e empregados nos processos de

manufatura, e diferenciando cada vez mais suas funções, suprimiu a atmosfera de intimidade que reinava entre uns e outros e estimulou o antagonismo de classe. (HOLANDA, 2012)

A crise de adaptação dos indivíduos ao mecanismo social é assim especialmente sensível no nosso tempo devido ao decisivo triunfo de certas “virtudes antifamiliares” por excelência como são, sem dúvida, aquelas que repousam no espírito de iniciativa pessoal e na estrita concorrência entre os cidadãos. (HOLANDA, 2012)

Os valores universais do Iluminismo, i. é., liberdade, igualdade e fraternidade, se por um lado veio reduzir a interferência do Estado na vida privada das pessoas, transformando-as em cidadãos detentores dos direitos de primeira geração; por outro também possibilitou que esse mesmo cidadão fosse transformado em indivíduo, bem como inserido num ambiente de disputas. E na massa da multidão, sob o argumento da igualdade formal, grandes desigualdades foram provocadas justamente pela brutal concorrência de classes, de um lado os detentores dos meios de produção, e do outro os detentores da mão-de-obra assalariada. A parte disso, a intensificação do processo de globalização nos últimos tempos provocou o abandono da ideia de um direito natural e, por consequência, a análise econômica da sociedade passou a ditar as regras do discurso fundador da nova ordem global. E hoje o que assistimos diz muito de uma sociedade em conflito constante, com problemas sociais, ambientais, políticos e econômicos de toda ordem, o que, em última análise, denuncia o estado de crise que vivenciamos. Por isso necessidade de uma reflexão profunda sobre a formação jurídica, a seleção e a formação dos quadros da magistratura.

3.2 Da crise da formação para uma formação crítica

Apesar de posicionamentos como o de José Renato Nalini – segundo o qual não é função da universidade preparar juízes em razão da especificidade necessária para o exercício da função – reconhece-se amplamente a influência da formação acadêmica na posterior atuação do magistrado. Isso porque a faculdade além de preparar tecnicamente o bacharel tem a missão de desenvolver em sua consciência social o respeito por suas funções enquanto juristas. À parte isso, sem dúvida, parte também da excelência da formação do(a) novo(a) juiz(a) a consolidação de um judiciário do futuro, apto a solucionar as controvérsias do indivíduo, do estado e da massa de modo eficiente, célere e, portanto, respeitado pela comunidade dos destinatários. (NALINI *apud* BATISTA, 2011)

O ensino deve estar aliado a outras práticas valorativas culturais, à ética, ao respeito, à consciência do coletivo, ao sentimento, à natureza, ao amor, aos idosos, ao respeito

à infância, à valorização do trabalho, ao conhecimento geográfico diante das especificidades regionais, da política limpa, do interesse governamental em praticar o bem comum, do comércio justo, da democracia efetiva. Isso significa que a educação deve estar presente em todas as fases da vida, acompanhando até mesmo as mudanças tecnológicas e mesmo a compreensão dos desafios que as etapas da vida de cada cidadão ensejam. (MANIGLIA, 2015)

Segundo dispõe o art. 93 da Constituição Federal, com as alterações introduzidas pela Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004, o ingresso na carreira de magistrado brasileira, cujo cargo inicial será o de juiz substituto, dá-se mediante concurso público de provas e títulos, com a participação da Ordem dos Advogados do Brasil em todas as fases. Também se exige do bacharel em direito no mínimo três anos de atividade jurídica e a nomeação obedece à ordem de classificação final no concurso. (MANIGLIA, 2015).

O Conselho Nacional de Justiça, órgão de controle externo do Poder Judiciário, fruto também da Emenda nº 45/2004, ao editar a Resolução nº 75, de 12 de maio de 2009, assim o fez imbuído da necessidade de regulamentar e uniformizar o procedimento e os critérios relacionados ao concurso de ingresso na carreira da magistratura do poder judiciário nacional:

Art. 5º O concurso desenvolver-se-á sucessivamente de acordo com as seguintes etapas:

I - primeira etapa - uma prova objetiva seletiva, de caráter eliminatório e classificatório;

II - segunda etapa - duas provas escritas, de caráter eliminatório e classificatório;

III - terceira etapa - de caráter eliminatório, com as seguintes fases: a) sindicância da vida pregressa e investigação social;

b) exame de sanidade física e mental;

c) exame psicotécnico;

IV - quarta etapa - uma prova oral, de caráter eliminatório e classificatório;

V - quinta etapa - avaliação de títulos, de caráter classificatório.

§ 1º A participação do candidato em cada etapa ocorrerá necessariamente após habilitação na etapa anterior.

§ 2º Os tribunais poderão realizar, como etapa do certame, curso de formação inicial, de caráter eliminatório ou não.

As etapas do concurso público de ingresso na carreira de magistrado foram uniformizadas. A multiplicidade de normas e procedimentos distintos pelos quais se pautavam os tribunais brasileiros na realização dos concursos, com frequentes impugnações na esfera administrativa ou judicial, cedeu lugar a um novo modelo de âmbito nacional. A definição de atividade jurídica como requisito mínimo para nomeação em caso de aprovação no concurso rompeu com as dúvidas até então existentes:

Art. 59. Considera-se atividade jurídica, para os efeitos do art. 58, § 1º, alínea "i":

I - aquela exercida com exclusividade por bacharel em Direito;

II - o efetivo exercício de advocacia, inclusive voluntária, mediante a participação anual mínima em 5 (cinco) atos privativos de advogado (Lei nº 8.906, 4 de julho de 1994, art. 1º) em causas ou questões distintas;

III - o exercício de cargos, empregos ou funções, inclusive de magistério superior, que exija a utilização preponderante de conhecimento jurídico;

IV - o exercício da função de conciliador junto a tribunais judiciais, juizados especiais, varas especiais, anexos de juizados especiais ou de varas judiciais, no mínimo por 16 (dezesesseis) horas mensais e durante 1 (um) ano;

V - o exercício da atividade de mediação ou de arbitragem na composição de litígios.

§ 1º É vedada, para efeito de comprovação de atividade jurídica, a contagem do estágio acadêmico ou qualquer outra atividade anterior à obtenção do grau de bacharel em Direito.

§ 2º A comprovação do tempo de atividade jurídica relativamente a cargos, empregos ou funções não privativas de bacharel em Direito será realizada mediante certidão circunstanciada, expedida pelo órgão competente, indicando as respectivas atribuições e a prática reiterada de atos que exijam a utilização preponderante de conhecimento jurídico, cabendo à Comissão de Concurso, em decisão fundamentada, analisar a validade do documento.

Nesse sentido, a Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004, promoveu importantes mudanças na estrutura do poder judiciário, entre as quais a criação da Escola Nacional da Formação de Magistrados, que foi instituída em 30 de novembro de 2006. Desde então o tema de maior discussão no âmbito da formação judicial diz respeito à formação inicial de magistrados, que, de acordo com a Resolução nº 75, de 12 de maio de 2009, do Conselho Nacional de Justiça, pode inclusive integrar uma das etapas do concurso de ingresso na carreira. (MANIGLIA, 2015)

3.2.1 Uma necessária superação do positivismo dogmático

No século XIX, com uma relativa independência da influência religiosa, mas orientados pelo método positivista comtiano, as primeiras faculdades de direito do Brasil são criadas em 11 de agosto de 1827. Devido situação geográfica – uma para atender ao sul e outra para suprir as necessidades do Norte – São Paulo e Olinda foram as localidades escolhidas para abrigar a vanguarda do ensino jurídico brasileiro. (NASPOLINI, 2008). Desde então, “com pouquíssimos acréscimos, o ensino jurídico é ainda hoje lecionado por meio da mesma pedagogia tradicional, utilizada quando da sua implantação no século XIX”. (MORAN, 2009, p. 78). Ou seja, partindo-se da premissa de que o direito pode ser transmitido tal como positivado em normas e/ou decisões judiciais.

Entretanto, o positivismo dogmático ainda reinante nas faculdades de direito não oferece ao(à) candidato(a) as competências necessárias para o exercício da atividade judicante. Há muito que o direito deixou de ser um sistema fechado, autônomo e suficiente para a pacificação social. Não é função das faculdades de direito formarem juízes(as), porém, ninguém nega os efeitos deletérios de uma má formação jurídica. Além disso, concordando com (NALINI, 2014, p. 74), “os concursos selecionam os mais capazes de reproduzir o conteúdo do curso jurídico, nem sempre os mais capazes de exercer a contento a missão de juiz”.

Ou ainda como assevera Brasil:

A sistemática de provas consegue detectar, no universo dos candidatos, aqueles que detêm um mínimo de conhecimento jurídico credenciador de uma aprovação, mas essa habilitação nem sempre coincide com as expectativas nutridas pelas Cortes de Justiça quanto ao profissional que vai receber em seus quadros (BRASIL, 2006, p. 162).

Por essa razão, em 12 de maio de 2019, o Conselho Nacional de Justiça, considerando a multiplicidade de normas e procedimentos distintos por que se pautam os tribunais brasileiros na realização de concursos para ingresso na magistratura, editou a Resolução nº 75, que dispõe sobre os concursos públicos para ingresso na magistratura nacional. A citada norma facultou aos tribunais realizar, como etapa do certame, o curso de formação para ingresso, de caráter eliminatório ou não (art. 5º, §2º). Todavia, após analisarmos os últimos editais de concursos para ingresso na magistratura estadual, compreendidos entre os anos de 2010 e junho de 2018, constatamos que apenas os Tribunais de Rondônia (2010), Acre (2011), Maranhão (2012), Mato Grosso (2013) e Amapá (2014) optaram pela realização do curso de formação para ingresso como uma das etapas do concurso de seleção. Isso demonstra a majoritária preferência dos tribunais de postergar a formação inicial de magistrados para depois do concurso.

O processo de recrutamento e formação de magistrados(as) deve considerar muitas variáveis, dentre elas a integração do(a) novo(a) juiz(a) na carreira e as competências profissionais não aferidas no processo de seleção. (OLSSON, 2012)

A atual sociedade da informação enseja mudanças no concurso para a magistratura. O estímulo à seleção dos(as) candidatos(as) mais aptos(as) e vocacionados(as), e não os(as) de maior capacidade de memorização, com incentivo à formação integral dos(as) novos(as) juízes(as), bem como a valorização da participação das escolas de magistrados nesse processo. (SCHMIDT R. P., 2012)

O aproveitamento do(a) jovem graduado(a) pela faculdade de direito é feito a partir da aferição de sua capacidade intelectual, o que deixa a descoberto uma parte da formação profissional específica para o desempenho da função jurisdicional. Isto é, que lhe permita a compreensão do fenômeno jurídico que passa a ser parte fundamental da função jurisdicional, a qual deverá desempenhar não apenas com habilidade técnica, mas presidida por princípios éticos e com responsabilidade social. (JÚNIOR, 2006)

A atualidade exige que o(a) magistrado(a) possua conhecimentos muito mais profundos, práticos e atuais do que os que lhe são proporcionados pelas bancas acadêmicas tradicionalistas. Conhecimentos não propriamente jurídicos, como os da ciência da administração e da gestão de pessoas, pois o(a) juiz(a) – além de ter que administrar saberes e competências que lhe permitam distribuir justiça – terá também que administrar comarcas e varas, gabinete, sessões, fóruns e tribunais. (BASTOS, 2012)

Com efeito, a opção majoritária dos tribunais de justiça dos estados de não realizar o curso de formação como etapa eliminatória e ou classificatória do concurso parece ser mais acertada, especialmente se considerarmos as possibilidades de avaliação do(a) futuro(a) magistrado(a) no exercício da jurisdição. Além do que, tendo em vista a pressão típica dos certames públicos, bem como a exiguidade dos prazos, não é crível que o curso de formação como etapa eliminatória e ou classificatória possa contribuir com a seleção dos melhores candidatos.

3.2.2 Um desafio que demanda a uma formação crítica: a governança judicial

A baixa acessibilidade da população de menor renda à justiça, a morosidade e a baixa eficácia das decisões judiciais são algumas das dificuldades econômicas enfrentadas pelos cidadãos que buscam o poder judiciário brasileiro. A literatura aponta, contudo, a carência de pesquisas relacionadas à administração da justiça em geral e mais especificamente de estudos teóricos e empíricos que abordem aspectos relacionados à disciplina governança judicial. (AKUTSU, 2015)

Entende-se assim que o conceito de governança é multifacetado e plural. Envolve distintas dimensões e está alinhado com práticas de gestão e de controle de organizações tanto públicas quanto privadas. Buscando delimitar esse conceito, especificamente para o judiciário, para os efeitos argumentativos dessa dissertação, adota-se o seguinte conceito de governança judicial: **o conjunto de políticas, processos, costumes, atitudes, ações comportamentos e decisões necessários ao exercício da justiça**. Esse conceito parte do pressuposto de que a

governança judicial se fundamenta em instituições, isto é, em regras, normas e padrões de conduta socialmente construídos e legitimadas, que se manifesta em práticas, ações e comportamentos dos distintos atores do poder judiciário. (AKUTSU, 2015 – grifo nosso)

O modelo teórico inicial dessa análise, ou seja, de uma governança judicial, pode ser representada da seguinte forma: pela governança judicial propriamente dita, a qual é composta por três níveis de análise: **o nível de ambiente institucional, o nível de práticas de governança propriamente dito e o nível individual.** (AKUTSU, 2015 – grifo nosso)

Defendemos, mais uma vez, que a formação dos quadros da magistratura brasileira não pode ser negligenciada. A formação para uma verdadeira governança judicial, que é o que o(a) futuro(a) juiz(a) terá que desenvolver com maestria, requer planejamento, tempo de maturação e aperfeiçoamento. Tentar exigir, num curto espaço de tempo, que o(a) candidato(a) comprove sua capacidade para o exercício da magistratura, para além de não atender os princípios da eficiência que norteia as ações de estado (art. 37, da CF/88), também pode acarretar a exclusão de candidatos(as) vocacionados(as), que somente no exercício da jurisdição e com as responsabilidades típicas da função são capazes de demonstrar possuírem as credenciais para o exercício pleno da magistratura.

3.3 Excursão histórica ao desenvolvimento da magistratura em *terras brasilis* coloniais

A história da magistratura não pode ser analisada independentemente da história da própria sociedade. Não raro, a história da magistratura é tratada pelos(as) autores(as) apenas a partir da descoberta dos portugueses, contudo, embora se reconheça a existência da função judicante também nos povos indígenas, que dominaram e povoaram o território brasileiro muito antes da chegada dos europeus. (BATISTA, 2011)

Durante os 30 primeiros anos que se seguiram ao descobrimento das terras brasileiras os conflitos ocorridos no seio das expedições eram solucionados pelos capitães dos navios e/ou por líderes de expedições militares e exploratórias. Somente em 1530, diante do risco de invasão de outros países, partiu de Lisboa uma expedição liderada por Martim Afonso de Souza, a quem foi dada uma carta que lhe garantia o direito de criar cargos judiciais e governamentais necessários a correta administração da Nova Colônia. (BATISTA, 2011)

Com a implantação em 1533, por Dom João III, das capitâncias hereditárias objetivando o povoamento do Brasil, os poderes judiciais foram transmitidos pelo monarca aos donatários. Os proprietários das capitâncias hereditárias tinham então a competência civil e

criminal, cuja finalidade primeira é mesmo de proteção e defesa da propriedade. Com o fim das capitanias hereditárias instalou-se um modelo baseado no governo geral, em uma tentativa de centralizar o governo do Brasil em matéria de administração da justiça. A chegada de **Pero Borges** em 1549 representa a pedra fundamental na estruturação do judiciário brasileiro, cujo traço característico foi a criação da ouvidoria geral da justiça em sobreposição aos magistrados municipais. Com a ascensão ao trono português do monarca espanhol, **Felipe II, em 1578**, iniciou-se em Portugal, e por consequência também no Brasil, uma ampla reforma administrativa, que incluía o judiciário. Em substituição ao sistema de ouvidoria geral até então existente, passou-se a considerar a criação de um tribunal brasileiro. **Em 1588 então foi criada a relação da Bahia** por meio da publicação de um Regimento em Portugal. Para tanto foram escolhidos 10 magistrados, para compor o tribunal brasileiro, os quais embarcaram rumo ao novo mundo – não tendo logrado êxito em aqui aportar em razão das condições do tempo. O tribunal, então, não superou os limites do papel que a ele foi constituído legalmente. Somente em **1609, já no Reinado de Filipe III**, que efetivamente se instaurou a Corte de Segunda instância subordinada e concretizada nos moldes da casa da suplicação portuguesa. A segunda Corte brasileira, a relação do Rio de Janeiro, **foi criado em 1751**. E posteriormente, em **1758**, inaugurou-se a junta de Justiça do Pará, vinculada a relação da Bahia. (BATISTA, 2011 – grifo nosso)

Foi somente com a vinda em 1808 da família real para o Brasil, que a história da justiça brasileira começa a mudar. No campo da Justiça ocorreu a transformação do tribunal da relação do Rio de Janeiro em **casa de suplicação** para todo o território nacional. Posteriormente, em 1812 foi inaugurada a relação do Maranhão e em 1821 a relação de Pernambuco. Foi só em 1824, com a nova constituinte do império, que **pela primeira vez considerou-se a justiça brasileira como poder de estado**. Sua organização estrutural era composta basicamente por juízes de direito, juízes de paz, os tribunais de relação e o Superior Tribunal de Justiça instalado definitivamente apenas em 1828. (BATISTA, 2011 – grifo nosso)

De forma semelhante ao período colonial, o juiz acumulava funções não somente jurisdicionais, mas também administrativas. O ingresso se dava por nomeação e o único requisito exigido era o diploma em bacharel em direito. E para atender a essa condição, consolidar um Estado Nacional e uma elite burocrática brasileira, que foram implantados os primeiros cursos de direito no Brasil (em São Paulo e Olinda). O início das atividades foi no ano seguinte, com quadro docente formado em muitos casos por professores portugueses. Não havia uma real preocupação com o desenvolvimento do raciocínio dos estudantes; a marca do

ensino jurídico da época era a simples transmissão mecânica do conhecimento. (BATISTA, 2011)

Nas duas últimas décadas do império novas e grandes modificações ocorreram no Brasil. A escravidão foi sendo gradativamente extinta². Em face das fortes pressões inglesas o país passou a receber imigrantes provenientes de diversas localidades e a sociedade foi se desenvolvendo. Nesse contexto a magistratura não ficou alheia a essas alterações, surgiram significativas mudanças na carreira e nas funções da magistratura. Primeiramente mediante um processo de desvinculação do poder político, atribuindo-se ao bacharel em direito, dotado de poder jurisdicional em razão da sua estabilidade e perpetuidade, o papel de fiscalizar as demais esferas de poder. Estabeleceu-se também uma maior diferenciação da função judicante por meio do sistema de incompatibilidades eleitorais e administrativas. (BATISTA, 2011)

Com a chegada da República o magistado passa a ser um perito no ajustamento da lei ao fato social – transformando-se de “construtor da ordem” a garantidor. (BATISTA, 2011)

Uma das mais relevantes contribuições à magistratura foi a de Campos Sales o qual defendeu o controle pelos estados de modo a romper o vínculo centralizador do império. Contudo, na constituinte de 1891 prevaleceu a coexistência da justiça federal e estadual igualmente soberanos, cuja distinção se fazia apenas na esfera das competências regionais. (BATISTA, 2011)

Em 1930 a falência da alternância de Poder da República do Café com Leite levou Getúlio Vargas ao comando do Estado brasileiro. Nesse governo a organização da justiça avançou. Reduziu-se o número de membros do Supremo Tribunal Federal de 15 para 11. A Corte passou a ser denominada de Corte Suprema e as prerrogativas dos magistrados, por sua vez, foram ampliadas estabelecendo-se, além da irredutibilidade de vencimentos e da vitaliciedade, a inamovibilidade. Em 1932 criou-se o código eleitoral e, por consequência, a justiça eleitoral composta pelo TSE e juízes eleitorais. Também surgiu a justiça do trabalho tendo em vista a existência de membros de classe temporários, e o tribunal de segurança nacional como parte da justiça militar. (BATISTA, 2011)

Nos anos que se seguiram o Poder Judiciário passou por avanços e retrocessos nas crises da democracia brasileira, ora com o golpe de estado de Getúlio Vargas, ora com o golpe de estado de 64. Com a Carta Magna de 1988 vislumbra-se uma mudança de paradigma em

² A escravidão durou tempo demais no Brasil colonial. Isso impossibilitou a plena industrialização dos setores de agronegócios, bem como a ampla inserção dos povos originários da África no âmbito da cidadania plena na sociedade brasileira. (MUNANGA, 2009)

razão da proclamação dos direitos e garantias fundamentais diante do forte intervencionismo estatal na esfera econômica decorrente da crise manifestada após o fim do regime militar. O Poder Judiciário e o seu corpo de magistrados(as) assumirão uma nova posição: a de defensores dos cidadãos em face do Leviatã. (BATISTA, 2011)

3.4 Alternativas ao déficit do concurso público de ingresso na magistratura

Embora muitas das críticas com relação ao concurso público sejam bastante pertinentes, esse método seletivo, comparado a outros conhecidos, mostra-se como mais condizente tendo em vista a seleção impessoal que pressupõe e a potencial capacidade de filtrar os(as) candidatos(as) mais habilitados(as)³ para ocupar o cargo de juiz(a). Ademais, é o único procedimento democrático conhecido para selecionar os(as) candidatos(as) tecnicamente mais qualificados(as) para qualquer função que requeira alto grau de profissionalidade. É o único método que garante o controle público e que mesmo não assegurado sempre o acesso dos(as) melhores, pelo menos **dá a certeza da exclusão dos piores**. (BATISTA, 2011 – grifo nosso)

Além disso a escola da magistratura, para atender plenamente a vontade do constituinte e contribuir na consolidação de um poder judiciário mais humano, deve ter participação efetiva na seleção dos(as) magistrados(as) na medida em que o concurso da forma como vem sendo aplicado – conforme discutido anteriormente no item 3.2 desse capítulo – não oportuniza o recrutamento dos profissionais mais completos(as) e vocacionados(as) para função. (BATISTA, 2011)

Entretanto, segundo levantamento junto aos editais dos últimos concursos para ingresso na magistratura estadual, com extensão pelos 26 (vinte e seis) estados e mais o Distrito Federal, podemos concluir que tem sido tímida a participação das escolas judiciais nos processos de seleção de magistrados(as). Nos Tribunais de Justiça de Rondônia (2010), Maranhão (2012) e Mato Grosso (2013), o curso oficial de ingresso, como etapa do concurso, todos os editais continham a informação de que ficaria a cargo da respectiva escola da magistratura a realização dessa etapa. Nos Tribunais de Justiça do Acre (2011) e Amapá (2014) o curso de formação, como etapa do concurso, ficaram a cargo das respectivas comissões de concurso, sem qualquer alusão às escolas judiciais.

³ Desde que se observe o que foi discutido no âmbito do item 3.2 desse capítulo, ou seja, a necessidade de uma formação integral e continuada.

O sistema de recrutamento e seleção de juízes(as) tem merecido extensa análise crítica em textos de diversos(as) autores(as). Merece um destaque especial as publicações do desembargador Nalini – o qual apresentou um histórico do atual processo de seleção, suas deficiências, o impacto nas atividades do judiciário, as características pessoais e profissionais ideais dos(as) juízes(as) para tornar a justiça mais próxima das aspirações da sociedade, bem como fator de segurança para a comunidade. Nesse sentido, é que se defende a importância das escolas de magistratura para complementar as deficiências e inadequações do sistema de recrutamento e as prováveis causas dos baixos índices de aprovação dos inscritos nos concursos públicos de seleção. (BRASIL S. T., 2006)

A sistemática de provas consegue detectar no universo dos(as) candidatos(as) aqueles que detêm um mínimo de conhecimento jurídico credenciador de uma aprovação, mas essa habilitação nem sempre coincide com as expectativas nutridas pelas cortes de justiça quanto ao(à) profissional que receberão em seus quadros. O recrutamento, portanto, padece de uma falha metodológica – superável nos termos de uma formação crítica –, pois os concursos partem da premissa errada de que os(as) candidatos(as), por serem bacharéis, estão habilitados(as), ao meramente vencerem as provas de conhecimentos teóricos, a desempenhar a função de juiz(a). (BRASIL S. T., 2006)

Consideramos que a formação de um(a) magistrado(a) humanista, crítico e sensível à compreensão histórica e sociológica do direito se confunde com o próprio exercício da jurisdição. Conforme defendemos acima, não é função do ensino jurídico no sentido mais amplo da acepção formar e preparar juízes(as) para os desafios da justiça. Com efeito, compete às escolas judiciais a missão de participar do processo de seleção, e uma vez selecionados esses(as) novos(as) magistrados(as) devem passar por uma formação inicial de critério e qualidade. Uma formação inicial que já nos primórdios se confunde com o exercício da prestação jurisdicional. (BARROS & VITOVSKY, 2015).

Por isso que não defendemos o curso de formação inicial como etapa eliminatória ou classificatória do concurso, o que, aliás, muito pouco tem sido aplicado pelos tribunais nacionais. O concurso de seleção dos quadros da magistratura deve, enfim, contar com a participação efetiva das escolas judiciais. Além disso, deve-se optar pela formação inicial concomitante à efetivação nomeação, devendo se estender pelos dois anos de estágio probatório ou vitaliciamento, conforme abordaremos de forma mais detalhada no capítulo seguinte.

4 A FORMAÇÃO INICIAL DE JUÍZES NO BRASIL: O PAPEL DAS ESCOLAS JUDICIAIS

Para além de uma crise do ensino jurídico, tal como demonstramos no primeiro capítulo, vivenciamos também o desafio da seleção de magistrados(as) vocacionados(as), com sólida formação crítica, humanista e imbuídos do senso de superar as travas de um positivismo dogmático, que muitas vezes nega a realidade do fato social. Ao longo da história o concurso público não obstante as críticas que recebe, tem se mostrado ainda como único procedimento capaz de bem assegurar publicidade e a impessoalidade entre os concorrentes. Contudo, defendemos alternativas que empreenderiam melhores resultados nos concursos públicos para ingresso na magistratura, sem descartar, todavia, o relevante papel das escolas judiciais, como fórmula de se tentar corrigir as anomalias tanto da formação jurídica quanto do processo de seleção de magistrados(a).

4.1 As escolas judiciais – afirmação histórica

No contexto das disputas globais, da maximização do lucro e do surgimento de novos riscos sociais, culturais, ambientais, etc., a construção de consensos mínimos acerca dos direitos fundamentais tem sido o grande desafio da humanidade. (SEN, 2012). *Pari Passu* a esse novo mundo que impressiona e desafia, também o judiciário tem passado por relevantes transformações ao longo dos últimos anos. A mais significativa delas é sem dúvida sua ascensão aos mais variados setores da sociedade contemporânea. (BACELAR, 2013)

De índole essencialmente prudencial, a experiência jurisdicional ocupa lugar de destaque na nova cena global. “Em uma perspectiva lógica e histórica, o juiz antecede o legislador enquanto a sociedade antecede o juiz”. (NEVES, 2010, p. 29). Com efeito, ante as transformações do último século e os novos paradigmas jurídicos da pós-modernidade, sem dúvida tem sido o judiciário um dos atores de maior relevo nas questões atinentes aos direitos fundamentais. (SADEK, 2011)

Nesse sentido, “(...) os tribunais judiciais, como instituições privilegiadas de resolução de conflitos e de tutela de direitos, são instrumentos centrais de qualidade da democracia”. (GOMES, 2011, p. 108). Além disso, “(...) a vertiginosa aceleração da expansão jurídica não é conjuntural, antes se relaciona com a própria dinâmica das sociedades democráticas”. (GARAPON, 1996, p. 22). Assiste-se hoje ao “(...) fenômeno da expansão global do Poder judiciário (...)”, cujos traços marcantes podem ser enunciados a partir do “(...)

crecente protagonismo social e político do sistema judicial e do primado do direito”. (SANTOS, 2007, p. 10). Ou ainda, conforme Bastos (2012, p.210):

Por isso, hoje é necessário que o magistrado possua conhecimentos muito mais profundos, práticos e atuais do que os que lhes são proporcionados pelas bancadas acadêmicas, além de outros não propriamente jurídicos, como os da ciência da administração e da gestão de pessoas, pois o juiz, além de ter que “adquirir saberes e competências que lhe permitam distribuir justiça”, terá que “administrar comarcas, varas, gabinetes, seções, foros e tribunais”.

Entretanto, o monopólio do Estado de ordenar a vida social está hoje em crise. A internet introduziu em nossa vida um meio virtual de comunicação, ao mesmo tempo individual e de massa. Além disso, a expansão de um sistema jurídico aberto, com grande número de cláusulas gerais, tem permitido a criação cada vez maior de normas de conduta decorrentes de decisões judiciais. Daí a necessidade de que os(as) juizes(as) se apercebam da responsabilidade da atividade jurisdicional. E é nesse cenário que surgem as escolas judiciais – com o desafio da formação de juizes(as) para o mundo contemporâneo, i. é., do(a) juiz(a) que tenha boa formação profissional; do(a) juiz(a) que seja cidadão(ã) atento(a) ao mundo que o(a) circunda; do(a) juiz(a) que preserve os valores éticos indispensáveis à prestação jurisdicional; e também do(a) juiz(a) que seja gerenciador(a) e administrador(a). (JÚNIOR, 2006)

A implantação das escolas de magistratura é um fenômeno pós-Segunda Guerra Mundial. A primeira iniciativa foi do Japão. Criado em 1947 o Instituto de formação de Juízes, subordinado à Suprema corte, funcionou como uma grande mola propulsora, porém a criação das escolas de magistrados propriamente foi no primeiro Congresso Internacional de magistrados realizado em Roma. Em 1958 a França implantou a sua escola nacional de magistrados e nos anos seguintes foram criadas as demais escolas da Europa. (BRASIL S. T., 2006)

Historicamente o grande impulso para o surgimento das escolas judiciais foi o 1º Congresso Internacional de Magistrados, realizado em Roma, no ano de 1958. Evento cujo primeiro dos dois temas versava sobre a preparação dos(as) juízes(as) para o exercício da função jurisdicional. (BASTOS, 2012)

São três os fatores que propiciaram o surgimento das escolas judiciais, a saber: 1) a dinâmica e complexidade do mundo moderno; 2) as limitações típicas do legalismo estrito e o surgimento de cláusulas gerais e abertas; 3) e a especificidade do ofício judicante, cuja profissionalização não se aprende no bacharelado em direito. (BASTOS, 2012)

Sem uma formação e uma qualificação permanentes o(a) juiz(a) tende a se manter inerte e arredo(a) a qualquer mudança paradigmática. (GOMES, 2011). E um judiciário que não se transforma, na esteira de inovações globais, sem dúvida não será capaz de atender às necessidades da sociedade globalizada. O mundo mudou. As fronteiras foram rompidas. A multiculturalidade e a velocidade dos meios de comunicação surgiram incrementando a complexidade das demandas. Em meio a esse novo mundo global, complexo e ágil só um(a) magistrado(a) qualificado(a) será capaz de dialogar com autoridade. (ALBUQUERQUE, 2011)

De um modo geral o(a) juiz(a) não é um(a) especialista, mas sim um(a) generalista que se vê assoberbado(a) de questões de diferentes origens a exigir conhecimentos cada vez mais aprofundados. E para além de decidir sobre questões judicializadas, espera-se, ainda, que o(a) magistrado(a) seja gerente, célere, cuidadoso(a), ético(a), humano(a). (JÚNIOR, 2006)

Estudos realizados pela Secretaria de Documentação do Superior Tribunal de Justiça (BRASIL, 2006), apontam para um consenso doutrinário quanto a real mudança do perfil profissional dos(as) futuros(as) magistrados(as), o qual exigirá, dentre outros:

- a) a criação e estruturação de uma Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, sendo o modelo do Instituto Rio Branco/Itamaraty, o mais citado como ideal para a seleção das futuras gerações de juízes;
- b) a introdução de cursos de formação de um a dois anos para os candidatos aprovados no concurso, com exigência prévia e fase probatória obrigatória para o definitivo ingresso na magistratura e início das atividades;
- c) o treinamento dos futuros juízes de matriz essencialmente prática, em especial, através de estágios nas diversas organizações ligadas ao Judiciário.

Contudo, se há consenso quanto à necessidade de uma virada paradigmática na formação dos(as) juízes(as) brasileiros(as), há também muita resistência. Ou seja, uma resistência de alguns setores dentro do poder judiciário em ceder a um projeto nacional de formação inicial, especialmente pela limitação da discricionariedade das escolas locais frente às diretrizes da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados. (BRASIL, 2006)

Dentre as barreiras a serem rompidas, notadamente para essa dissertação, destaca-se a formação inicial. (BRASIL, 2006). De acordo com o art. 24 do Estatuto do Juiz Ibero-Americano:

A capacitação inicial tem como objetivo a seleção dos candidatos mais aptos para o desempenho da função jurisdicional em uma sociedade democrática, por meio de mecanismos que permitam comprovar as condições que deve reunir todo aspirante à

judicatura e a formação deste nos conhecimentos e habilidades próprias de sua função, com uma orientação teórico-prática que inclua, na medida do possível, um período de estágio em órgãos jurisdicionais. (ATIENZA; VIGO, 2008)

O art. 29 do Código Ibero-Americano de Ética Judicial preleciona que “O juiz bem formado é o que conhece o Direito vigente e desenvolve as capacidades técnicas e as atitudes éticas adequadas para aplicá-lo corretamente”. (ATIENZA, 2008)

Portanto, o recorte teórico-metodológico da dissertação diz respeito à formação inicial do(a) magistrado(a). E nesse aspecto duas perspectivas se destacam. A primeira diz respeito à formação inicial – que não deve desconsiderar a atual crise do ensino jurídico brasileiro (o qual, a propósito, remonta ao período colonial) –, e a segunda quanto à necessidade de uma nova didática – a qual historicamente orientava-se *stricto sensu* pela missão jesuíta de conversão do novo mundo ao catolicismo. (OLIVEIRA; MENDES; MENDES, 2014)

4.2 A importância da formação inicial

Os estudos preliminares – que orientaram essa dissertação – apontaram para uma preferência dos tribunais pela formação inicial fora do certame e imediatamente após a investidura no cargo. Além disso, os estudos prévios também demonstraram um processo de alienação das escolas judiciais quanto ao concurso público de ingresso na carreira. Se há uma tendência de a formação inicial suceder ao concurso público, então uma questão relevante diz respeito ao papel dessas escolas no processo de seleção. Se a formação inicial pressupõe o exercício da atividade jurisdicional, conseqüentemente se elevam os níveis de responsabilidade daqueles que estão à frente dos concursos públicos de ingresso.

A valorização das escolas como agentes responsáveis pela condução dos processos de seleção, hoje muitas vezes realizados por outros setores dos tribunais e empresas privadas, é uma medida que pode gerar mudanças benéficas, orientando, desde o início, o tipo de conhecimento, habilidade e atitude que são esperados dos candidatos. (ALVES & MORAES, 2014, p. 17)

E nesse sentido, essa investigação científica buscou conhecer e analisar, no âmbito dos tribunais estaduais, qual o papel exercido pelas escolas judiciais nos concursos da magistratura. Porque torna-se paradoxal responsabilizá-las pela formação inicial de magistrados ao tempo em que lhes retiram a oportunidade de participar do processo de seleção. (SALOMÃO, 2006; ALVES, 2014; BATISTA, 2011; BASTOS, 2012; SCHMIDT, 2012). Contudo, conforme pesquisa que realizamos juntos aos tribunais estaduais, concluímos

que tem sido embrionária a participação das escolas judiciais nos processos de seleção de magistrados(as). Nos Tribunais de Justiça de Rondônia (2010), Maranhão (2012) e Mato Grosso (2013), o curso oficial de ingresso, como etapa do concurso, todos os editais continham a informação de que ficaria a cargo da respectiva escola da magistratura a realização dessa etapa. Nos Tribunais de Justiça do Acre (2011) e Amapá (2014) o curso de formação, como etapa do concurso, ficaram a cargo das respectivas comissões de concurso, sem qualquer alusão às escolas judiciais.

Urge que as escolas judiciais tenham assegurada sua participação como membro efetivo da comissão do concurso, de modo que possa acompanhar o desenvolvimento do certame, conferido os aportes necessários à seleção dos(as) candidatos(as) mais vocacionados ao exercício da magistratura. Nesse sentido, não defendemos sua participação apenas e tão somente para ministrar o curso oficial de ingresso, como etapa do concurso, mesmo porque já manifestamos neste trabalho sobre o inconveniente dessa etapa ao longo do certame.

Uma segunda perspectiva da dissertação centrou-se na formação inicial, ou seja, aquela realizada imediatamente após a entrada em exercício do magistrado, constituindo etapa do processo de vitaliciamento, tal o art. 93, IV, da Constituição Federal, juntamente com a Resolução nº 2, de 8 de junho de 2016, da ENFAM. Centrada no aprimoramento da capacidade argumentativa, da sensibilidade, da visão sistêmica, interdisciplinar em geral e interinstitucional, dentre outras tantas, a mencionada Resolução promoveu significativa alteração do modelo de formação inicial dos(as) magistrados(as). (ALVES & MORAES, 2014)

Nessa nova moldura formativa, as escolas judiciais passam a exercer um papel fundamental “(...) no processo de rompimento com os parâmetros ultrapassados de ensino jurídico baseado exclusivamente em dogmatismo, sem interseção com outros ramos de conhecimento jurídico e com a prática a ser desenvolvida”. (ALVES & MORAES, 2014, p. 16-17)

Esse novo modelo de formação inicial dos(as) magistrados(as) se estrutura sob dois axiomas: 1º) a concepção de que formação é também exercício da atividade jurisdicional, e vice-versa; 2º) e a concepção de que seu objetivo é a formação de um juiz humanista. (BARROS; VITOVSKY, 2015)

Além disso, a investigação também avançou sobre a concepção da formação humanística do(a) magistrado(a), ou seja, da necessidade de uma formação que se desloca do modelo padrão das aulas expositivas – sobre discussões formais envolvendo, *verbi gratia*, às mais recente súmulas e orientações jurisprudenciais – para um modelo de produção

compartilhada de conhecimento sólido, o qual lança o(a) novo(a) magistrado(a) em uma construção de soluções para os novos problemas não só internos ao judiciário, mas da contemporânea sociedade globalizada, multicultural, a qual apresenta os riscos mais diversificados. (BARROS; VITOVSKY, 2015)

Trata-se, portanto, de uma formação inicial não meramente conteudista, mas com base nas competências profissionais inerentes ao exercício da função jurisdicional. Isso porque a investidura formal no cargo de magistrado(a) não supõe que o(a) novo(a) magistrado(a) as detenha. Isso porque o saber relacionar-se interpessoalmente, conviver com a exposição social e a mídia, promover a conciliação, mediar conflitos, administrar pessoas, são alguns exemplos da complexa variedade de competências profissionais exigidas do(a) magistrado(a) na contemporaneidade. (OLSSON, 2012)

Inspirada na Escola Nacional da Magistratura Francesa, a Resolução nº 2, de 8 de junho de 2016, da Escola Nacional de Formação de Magistrados, preconiza que a formação inicial deve “(...) privilegiar a aquisição de um saber fazer-fazer (*savoir-faire*) e a reflexão sobre o exercício das práticas profissionais”. (SCHMIDT, 2005). As escolas judiciais não são, assim, centros de preparação para ingresso na magistratura. (BATISTA, 2011); são escolas profissionais vocacionadas à formação de magistrados(as) com senso crítico da realidade e eficientes do ponto de vista técnico. (NALINI, 2014)

A Escola de Magistratura é o centro, por excelência, de reflexão, debate e pesquisa tendentes à formação do magistrado, inicial e complementar, técnica e humanística, global e permanente, e ao aprimoramento da prestação jurisdicional, em particular, e do Poder judiciário, enquanto poder, de forma que, acompanhando a constante mutação de valores e de tendências em nosso tempo, possa aquele inovar para responder às demandas e às aspirações da sociedade, destinatária dos serviços prestados. (KIPPER, 1995, p. 93)

Mas apesar do consenso doutrinário sobre a importância das escolas judiciais na formação dos(as) juízes(as), nomeadamente na formação do(a) novo(a) magistrado(a), a Escola Nacional de Formação de Magistrados não descarta possíveis resistências. (BRASIL, 2006) devido, dentre outros, a manutenção do *statu quo*⁴, com sua total independência administrativa e acadêmica das escolas judiciais estaduais e federais; a tradição brasileira com a efetivação imediata dos(as) juízes(as) selecionados nos concursos públicos de ingresso; a liberdade federativa dos estados, por meio dos tribunais de justiça, de definirem seus critérios

⁴ Os dicionários Aulete, Priberam, Porto e os da **Academia Brasileira de Letras** (ABL) somente registram como forma correta: *statu quo*. O dicionário **Houaiss** traz também a popular *status quo*, mas remete-a para a correta como *statu quo*, explicando que a versão deturpada se popularizou por meio do inglês. Mesmo as demais línguas neolatinas como o italiano, o espanhol e o francês são taxativas: a forma correta é *statu quo*. Optou-se, então por seguir o vernáculo em sua forma mais adequada conforme os mais importantes latinistas.

de seleção dos(as) novos(as) juízes(as) e para a promoção na carreira; a escassez de juízes(as) na maioria dos estados e a necessidade de alocar os(as) aprovados(as) imediatamente nas comarcas sem disponibilidade de tempo para o treinamento prático em cursos de formação. E esses são apenas alguns dos exemplos das dificuldades de efetiva implantação desse novo projeto de profissionalização da formação dos juízes brasileiros. (BRASIL, 2006)

Como não existe uma única solução capaz de sanar os problemas da crise do Judiciário; podemos dizer que existe **um conjunto de soluções que trarão melhorias concretas para a justiça** – entre elas aponta-se como imprescindível uma educação voltada para a formação de juízes(as) gestores(as) – papel a ser mais bem desempenhado pelas escolas da magistratura. (BEZERRA, 2012 – grifo nosso)

Pensando-se, portanto, a partir da necessidade de uma reformulação no ensino jurídico brasileiro, apresentamos os princípios básicos de uma nova estrutura curricular da formação inicial de magistrados(as), assim compreendida como sendo aquele inaugurada imediatamente após o ato de nomeação, a saber: primeiro, um alto grau de sinergia e cooperação entre os cursos de Direito, Administração e Economia; segundo, forte interdisciplinaridade; terceiro, estímulo ao uso de novas tecnologias. Essas são, por exemplo, as inovações recentes do novo paradigma de ensino jurídico da FGV (São Paulo) – que implantou recentemente o curso de graduação em Direito com propósito de formar o novo tipo de bacharel, o qual além de dominar todas as áreas tradicionalmente estudadas desenvolve também habilidades e conhecimentos ampliados em outras áreas, especialmente Economia e Administração. (BRASIL S. T., 2006)

E como as ações formativas demandam planejamento, isso significa que é preciso saber para quem ensinar, o que ensinar, a quem ensinar e como ensinar, além é claro, de como avaliar. (VEIGA, OLIVEIRA, & GARANI, 2014)

Com efeito, a formação inicial subsequente à nomeação, por envolver a prática e o exercício da jurisdição com a carga e responsabilidades típicas do cargo dão mostras de melhor atender aos fins da preparação de magistrados críticos, humanistas e alinhados às novas exigências da sociedade contemporânea. A formação inicial como fase do concurso público de ingresso, ou também conhecido curso oficial de ingresso, de natureza eliminatória ou classificatória, tendo em vista questões de tempo e agilidade típicos dos certames licitatórios dificilmente contribuirá para com a seleção de magistrados(as) vocacionados. É por isso, então, que cresce o nível de responsabilidade das escolas judiciais como parte integrante do processo de seleção, assim como ente responsável pela formação inicial, que por

sua vez não pode se limitar a uma formação conteudista, transitória e fragmentada em algumas centenas de horas distribuídas em três ou quatro meses.

4.3 A necessidade de um planejamento adequado à formação inicial dos(as) magistrados(as)

Maria Raimunda Mendes Veiga *et. al.* apresentam o conceito dos três níveis de planejamento: **educacional**, **curricular** e de **ensino**. O planejamento **educacional** ou o planejamento do **sistema de educação** é o de maior abrangência, correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. O planejamento **curricular** apresenta seis níveis ou fases de estruturação do currículo, quais sejam: 1) o currículo prescrito, 2) o currículo apresentado aos professores, 3) o currículo moldado pelos professores, 4) o currículo em ação, 5) o currículo realizado e 6) o currículo avaliado. Já o planejamento de **ensino** é o processo de decisão sobre a atuação concreta dos professores no cotidiano de seu trabalho pedagógico envolvendo as ações e situações em constantes interações entre o(a) professor(a) e alunos(as) e entre os(as) próprios(as) alunos(as). Os planos de curso, de disciplina, de unidade e de aula são tipos de planejamento de ensino que devem conter o registro das seguintes decisões: o que fazer, como fazer, quando fazer, com quem fazer e com o que fazer. (VEIGA, OLIVEIRA, & GARANI, 2014 – grifo nosso)

Uma educação problematizadora implica, portanto, necessariamente, no desvelamento da realidade, o qual situa o(a) educando(a) em um contexto que reconhece o ser humano como parte dessa realidade, de sua prática concreta, bem como possibilita que o(a) educando(a) desenvolva seu poder de compreensão do mundo como uma realidade dinâmica, ou seja, em processo de transformação, em vez de apenas memorizar conteúdo. O(A) educando(a) é humanizado(a) porque serve-se de uma educação problematizadora e libertadora a qual se funda na criatividade, no estímulo à reflexão e em uma verdadeira ação do ser humano sobre a realidade. (VEIGA, OLIVEIRA, & GARANI, 2014).

É uma formação dessa magnitude que possibilitará ao(à) aprovado(a) no concurso público para juiz(a) a percepção de que o estágio probatório, na realidade, está na prática. Por não haver distinção entre a formação e a investidura. Mas isso precisa ser compreendido *lato sensu* em um ambiente institucional – e as escolas judiciais podem ser excelentes nesse sentido. (BEZERRA, 2012; SCHMIDT, 2012 – grifo nosso)

Ensina Paulo Freire que uma educação libertária e crítica exige como condições fundamentais para uma prática problematizadora a superação da contradição educador(a)-

educando(a) e a conquista do diálogo. Concepções essas que devem ser priorizadas na formação dos(as) educadores(as) de pessoas adultas. Nesse sentido, o(a) professor(a) passa a ter a função de mediador(a), de orientador(a) do percurso que leva ao desenvolvimento das competências traçadas no currículo oficial. (VEIGA, OLIVEIRA, & GARANI, 2014)

Consideramos que a formação inicial, decorrente da investidura no cargo se confunde com a própria prestação jurisdicional. Ou seja, de que a preparação inicial de magistrados(as) recém nomeados(as) é uma prática da mais alta responsabilidade que se incumbe às escolas judiciais. Por isso a necessidade de um planejamento adequado da formação dos novos juízes(as), que não deve ficar restrito aos primeiros meses de exercício da jurisdição, mas se estender por todo o período de vitaliciamento. Um planejamento que deve contemplar não só o conteúdo das disciplinas, mas principalmente as competências necessárias ao bom desempenho da função de dirimir conflitos.

4.4 A necessidade de uma formação por competências

O modelo de formação por competência se fundamenta em três dimensões para romper com qualquer dúvida quanto a sua importância e necessidade. São essas três dimensões: 1) a dimensão do conhecimento, 2) a dimensão da prática, e 3) a dimensão das atitudes. (VEIGA, OLIVEIRA, & GARANI, 2014)

No cenário da magistratura certamente os currículos devem ser organizados com base nas competências que os(as) magistrados(as) devem desenvolver. O ensino por competência é uma ação que deve ser contextualizada porque deve ter coerência com as necessidades, bem como com a situação de trabalho dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. (VEIGA, OLIVEIRA, & GARANI, 2014)

A incapacidade de o Estado regular pela via formal da lei as multifacetadas relações sociais coloca nas mãos dos(as) juízes(as) o encargo de fazer a adaptação da ordem jurídica ao mundo real. Isso não quer dizer que o Estado deixou de legislar; ao contrário legisla cada vez mais e cada vez pior. (JÚNIOR, 2006)

Um exemplo dos desafios contemporâneos é o próprio contrato que teve alterada a sua concepção ao deixar de ser um instrumento de conservação e transferência da propriedade para se transformar no modo pelo qual se busca fundamentalmente o lucro – o que impõe ao(à) juiz(a) o dever de intervir nessas relações. (JÚNIOR, 2006)

Por isso são necessários juízes(as) que se apercebam da responsabilidade da sua atividade e que estejam imbuídos(as) de princípios éticos e garantam um procedimento

idôneo. É nesse ponto que se ressalta um dos aspectos centrais dessa dissertação: **as escolas judiciais** – elas que podem colaborar mais do que quaisquer outras instituições para a escolha, a formação e o aperfeiçoamento dos(as) juízes(as). (JÚNIOR, 2006 – grifo nosso)

Pari passu à evolução tecnológica houve uma sucessiva transformação do constitucionalismo – que passou de uma doutrina defensora dos direitos do cidadão frente ao Estado para a proteção de direitos sociais de segunda geração – e hoje deve abarcar também uma doutrina destinada a consolidar um Estado solidário e garantir a qualidade de vida das pessoas. (JÚNIOR, 2006)

Os países que adotam o modelo de ingresso mediante concurso – o qual Zaffaroni denominou de estrutura técnico-burocrática – em que se procura o máximo de idoneidade, no pressuposto de que o mais idôneo e bem preparado prestará melhor serviço, tem criado escolas judiciais destinadas a promoverem cursos de formação inicial de duração de aproximadamente dois anos, com a realização periódica de provas e ao final a efetivação dos(as) aprovados(as) como juízes(as). Disso são exemplos, dentre outros, França, Portugal e Espanha. (JÚNIOR, 2006)

O mundo contemporâneo necessita do(a) juiz(a) jurista, o(a) técnico(a) com boa formação profissional, capaz de resolver a causa com propriedade e adequação de um(a) juiz(a) cidadão(ã), com percepção do mundo que o(a) circunda, de onde veio a causa que vai julgar e para onde retornarão os efeitos da sua decisão; do juízo moral a partir da ideia de que a preservação dos valores éticos é indispensável para legitimidade de sua ação; do(a) juiz(a) administrador(a) que deve dar efetividade aos procedimentos em que está envolvido(a), com supervisão escalonada sobre os assuntos da sua vara, do Fórum, do Tribunal, dos serviços judiciários como um todo. Quem pode prestar esse serviço de formação de juízes(a) para o mundo contemporâneo, é claro, são as escolas judiciais porque aperfeiçoando o ser humano melhoramos a instituição, formando bons(as) juízes(as), então teremos um bom judiciário, (JÚNIOR, 2006)

Qual é a escola judicial que queremos? Em primeiro lugar, é preciso definir a sua finalidade: se apenas se destina ao aperfeiçoamento de quem já é juiz(a), contará com cursos mais ou menos permanentes de curta duração. Por outro lado, se o objetivo é o de garantir a formação dos(as) novos(as) juízes(as), deverá organizar um curso de longa duração, com aproximadamente dois anos, que é justamente o prazo de estágio probatório ou interstício mínimo para aquisição da vitaliciedade, nos termos do art. 95, inciso I, da Constituição Federal. Por último, mas não menos importante, se além disso se pretende instituir um centro

de pesquisa, estudo, debate e reflexão, deve a escola contar também com um setor próprio para ações de investigação. (JÚNIOR, 2006)

A resolução nº 75 do CNJ de 12 de maio de 2009 inovou o concurso para ingresso na magistratura ao passar a exigir dos(as) candidatos(as) ao cargo conhecimentos nas áreas de Sociologia, Filosofia e Psicologia. O que foi genericamente rotulado como “a cobrança por um saber humanístico” desencadeando uma nova prova. A mudança curricular sinalizou à possibilidade de juízes(as) mais bem preparados(as) para o modelo de estado democrático de direito, o qual é marcado pela acentuada intersecção com a política e pela judicialização de temas sensíveis antes apenas afetos a outros poderes. (ALVES & MORAES, 2014)

A valorização das escolas como agentes responsáveis pela condução dos processos de seleção, hoje muitas vezes realizados por outros setores dos tribunais e empresas privadas, é uma medida que pode gerar mudanças benéficas porque pode orientar desde o início o tipo de conhecimento, habilidade e atitude que são esperados dos(as) candidatos(as). Uma vez admitido(a), o(a) juiz(a) selecionado(a) por um novo tipo de olhar deve ser submetido(a) a um curso de formação orientado para uma alta capacitação. (ALVES & MORAES, 2014)

O alinhamento entre a escola de magistratura, a administração superior e as corregedorias dos tribunais deve, assim, ser entendido como uma medida indispensável para que o curso de formação inicial possa ser realizado em harmonia com todos os órgãos integrantes da instituição e consiga alcançar de forma eficiente seus objetivos. (ALVES & MORAES, 2014)

Os dois axiomas fundamentais que deverão estruturar o curso de formação inicial são: 1) **a concepção de que a formação é o exercício da atividade jurisdicional e vice-versa**, e 2) **a concepção de que seu objetivo é a formação de um(a) juiz(a) humanista**. Desse modo emerge uma transversalidade disciplinar, a qual está apta a proporcionar uma formação humanística evidenciada pela própria estrutura do curso de formação inicial. (BARROS & VITOVSKY, 2015 – grifo nosso)

De acordo com o mencionado acima, portanto, o primeiro ponto para compreensão do curso de formação inicial de magistrados(as) é o fim da distinção entre a formação e o exercício da profissão. Partindo do pressuposto de que a formação é o próprio exercício da atividade jurisdicional, e vice-versa. A formação teria, por seu turno, o objetivo de formar um(a) juiz(a) humanista *lato sensu*. (BARROS & VITOVSKY, 2015).

Dito de outra maneira, o curso de formação inicial também deve se basear em métodos ativos ou interativos e participativos, bem como na avaliação formativa e não

meramente “somativa” (ou mnemônica⁵). A avaliação de aprendizagem e comportamento está diretamente ligada ao acompanhamento contínuo do(a) juiz(a)-aluno(a) que deve desenvolver-se dentro de um caráter formativo em que a participação, o relacionamento interpessoal e a demonstração da apropriação do conhecimento são constantemente observadas pelo(a) docente facilitador(a). (BARROS & VITOVSKY, 2015)

O curso é fundamentado em uma formação por competências e não meramente por conteúdos. **Entende-se uma formação por competências o processo pelo qual se avaliam as evidências de desempenho e os conhecimentos de um indivíduo em relação às competências profissionais requeridas.** (BARROS & VITOVSKY, 2015 – grifo nosso)

Objetivo é capacitar o(a) magistrado(a) para as quatro qualidades fundamentais para os(as) juízes(as) conforme analisado por Bacelar: o(a) juiz(a) servidor(a), o(a) juiz(a) gestor(a), o(a) juiz(a) comunicador(a) e o(a) juiz(a) formador(a) de parcerias, e alicerçado nas três dimensões dos saberes: **o saber aprender – que é a busca incessante pelo conhecimento, o saber fazer – que é o saber das habilidades, e o saber ser – que é o saber conviver.** (BACELAR, 2013 – grifo nosso)

São, assim, adotadas as competências fundamentais que os(a) magistrados(as) devem adquirir, baseadas nas competências preceituais da ENFAM, inspiradas na Escola Nacional de Magistratura da França: **a) capacidade de identificar, fazer, e implementar as regras da ética; b) capacidade de analisar e sintetizar uma situação ou um problema; c) capacidade de identificar, respeitar e garantir o marco processual da adaptabilidade; d) capacidade para adotar uma posição de autoridade ou de humildade, apropriada às circunstâncias; e) capacidade de relacionamento, escuta e partilha; f) capacidade de preparar e conduzir uma audiência ou um interrogatório judicial, com respeito ao princípio do contraditório; g) capacidade de gerar concórdia e de conciliar; h) capacidade de tomar uma decisão baseada no direito e nos fatos, incluída no seu contexto com senso comum e que seja executável; i) capacidade de fundamentar, formalizar e explicar uma decisão; j) capacidade de levar em conta o contexto institucional, nacional e internacional; l) capacidade de trabalhar em equipe; e por fim, m) capacidade de organizar e inovar.** (BARROS & VITOVSKY, 2015 – grifo nosso)

4.5 A formação no âmbito da magistratura e as escolas judiciais: para além do formalismo jurídico

⁵ Conforme visto no capítulo anterior, a concepção questionada por Paulo Freire como uma educação “bancária” ou “caixa cheia/caixa vazia”.

Nesse ponto da reflexão faz-se necessário também uma contextualização quanto à influência do positivismo no âmbito da formação jurídica no Brasil. Isso significa que se deve analisar o problema da formação dos(as) juízes(as) levando-se em conta a predominância da ideologia positivista, que, sobre a justificativa da criação de uma autêntica ciência jurídica, tendeu, pelo menos até certo ponto, a desumanizar o direito. (BASTOS, 2012)

Acima de uma crise de concepção quanto ao conceito de direito está a que ocorre porque o positivismo jurídico utiliza como critério definidor do direito uma série de conceitos meramente formais. O formalismo jurídico normativista não consegue dar conta da complexidade do mundo moderno. Logo, cabe ao poder judiciário, inserido em um contexto do Estado democrático, muito além de resolver conflitos, pacificar com justiça. Daí o reafirmar-se a importância das escolas judiciais, responsáveis que são pela formação inicial de magistrados(as), especificamente nos países que adotam o concurso público como critério de seleção de juízes(as) como é o caso do Brasil. (BASTOS, 2012; STRECK, 2018)

Em síntese, três são os fatores que propiciam o surgimento das escolas judiciais: **primeiro, a dinâmica do mundo moderno, com demandas cada vez mais complexas e propensas ao ineditismo; segundo, a lacuna deixada pela educação jurídica, que se mostra ou excessivamente legalista ou exclusivamente teórica, ambas agindo desvinculados da prática; e, terceiro, a especificidade do ofício judicante que exige um treinamento singular e que não tem sido oferecido pelos bacharelados em Direito.** (BASTOS, 2012 – grifo nosso)

No que diz respeito propriamente ao conteúdo dos cursos de formação inicial, é necessário esclarecer que se deve dar ênfase também para a ética profissional, definindo-se desde o início quais são os paradigmas morais a serem seguidos pelos(as) novos(as) juízes(as). Um objetivo, portanto, orientado para a construção de uma magistratura proba e comprometida com a sociedade. Assim, a primeira disciplina ministrada não pode ser outra, senão a deontologia jurídica baseada nos códigos de ética da magistratura nacional e também no código que, em grande sentido orienta essa dissertação, onde são apresentadas as virtudes judiciais, as qualidades básicas do(a) magistrado(a), bem como o seu perfil ético, ou seja, a saber, o Código de Ética ou estatuto do juiz ibero-americano. (BASTOS, 2012)

Ainda sobre o conteúdo da formação inicial, Bastos (2012) defende que além da deontologia jurídica como matéria de abertura do curso, que sejam também priorizadas as disciplinas relacionadas à linguagem jurídica e argumentação jurídica, técnicas de conciliação e por fim de administração judiciária. Propondo ainda que sejam também oferecidas outras

como a lógica jurídica, o estudo do sistema judiciário, a psicologia forense, a comunicação e análise da efetividade da execução das decisões judiciais. Isso porque após a aprovação no concurso público, agora investidos(as) no cargo de magistrados(as), os(as) novatos(as) partem para um novo desafio, i. é., o da formação inicial, que, segundo defendemos, deve perdurar pelos dois anos de estágio probatório, só podendo alcançar a vitaliciedade se aprovado ao final deste curso.

A politização do(a) juiz(a) é outro aspecto extremamente necessário para aplicação do direito, porque para conferir eficácia ao trabalho do(a) legislador(a), é preciso que o(a) magistrado(a) também conheça não só as normas jurídicas no Estado, mas também na sociedade, já que as normas, nesse sentido, são a ela destinadas. A excelência da judicatura não é medida apenas pela vivência ou sagacidade do decidido, por que de coisa alguma adianta a habilidade em resolver os conflitos se essa tarefa estiver desvinculada das práticas sociais comumente aceitas em uma dada sociedade. (BASTOS, 2012)

Retornando brevemente no tempo percebe-se que a formação dos(as) magistrados(as) se dava, basicamente, na faculdade de lei civil ou canônica da Universidade de Coimbra – onde a natureza e conteúdo guardavam estreitas relações com o governo, objetivos e políticas particulares da Coroa. Criado em 1290, a Universidade de Coimbra era a única do Império Português e das colônias. Tendo uma formação voltada para a subserviência ao poder monárquico. (BATISTA, 2011)

Composta por um corpo docente basicamente ultraconservador as academias luso-brasileiras se tornaram fábricas de operadores tecnicistas⁶ para atenderem aos anseios políticos do contexto vigente. Assim, coberta por um falso caráter de cientificidade, o Direito se consolidou como um estudo de normas e reduziu os juristas a meros os operadores do direito ou a meros aplicadores da lei. (BATISTA, 2011)

E é por isso que surge então a relevância das escolas judiciais frente ao déficit da formação jurídica brasileira no Brasil. As escolas judiciais ganharam normatividade por meio da emenda constitucional nº 7 de 13 de abril de 1977, mesmo ano em que a primeira delas, nomeada escola judicial Desembargador Edésio Fernandes foi implementada em Minas Gerais. (BATISTA, 2011)

O ambiente escolar não é constituído exclusivamente por relações pedagógicas, mas também é permeado por questões sociais políticas e econômicas que ultrapassam o nível

⁶ Pode-se pensar aqui também a partir da análise de Jürgen Habermas quanto a uma “racionalidade instrumental”. Para o filósofo e sociólogo alemão a “racionalidade instrumental” é aquela que reduz o horizonte de possibilidades do potencial humano, enquanto a “racionalidade comunicativa” a amplia. (HABERMAS, 2012b)

de entendimento dos profissionais específicos. Ou dito de forma provocativa e algo poética: “desses loucos como professores e pedagogos”. (OLIVEIRA M. S., 2015)

Nesse sentido, pode-se pensar, então, o que seriam dez características do(a) juiz(a) do Terceiro Milênio, considerando-as como as mais importantes para uma mudança do atual paradigma: primeiro, **inovar ou morrer**; segundo, **alavancar os ativos estratégicos**, existe sempre um ativo estratégico na unidade judicial confiada a um(a) juiz(a). Pode não estar aparente, mas estará oculto o talento do(a) juiz(a). Um(a) magistrado(a) inovador(a) saberá a detectar, procurar ou até mesmo criar este valor; terceiro, **incrementar a velocidade**, porque a verdadeira arte da justiça exige acertar com precisão e agilidade; quarto, **juízes(as) proativos(as)**, porque o exercer a jurisdição é conformar-se a um padrão já estratificado de conduta com a função de aplicar a lei. Se qualquer controvérsia estiver prefigurada, não raro, buscará o(a) novo(a) juiz(a) ajustar-se ao contexto prévio e em pouco tempo poderá estar impregnado(a) de cultura judicial acrítica; quinto, **romper barreiras**; sexto, **distribuir, descentralizar e confiar**; sétimo, **aprender mais a cada dia**; oitavo, **avaliar o desempenho**; nove, **reavaliar de forma permanentemente todos os itens anteriores**; dez, **comprometer-se eticamente**. (BRASIL S. T., 2006 – grifo nosso)

Com efeito, somente uma formação inicial vivenciada no exercício da prestação jurisdicional, ou seja, imediatamente após o ato de nomeação, e que se estenda pelo prazo de dois anos para o vitaliciamento, é que será capaz de promover a melhor preparação dos quadros da magistratura. Uma preparação que visa despertar as vocações, mas principalmente as competências da compreensão crítica do fato social, do saber fazer com eficiência e agilidade, e, por fim, do saber se relacionar tanto interpessoal quanto institucionalmente.

4.6 Uma reflexão a partir da necessidade de uma formação crítico-humanista

A efetividade de uma proposta de difusão do conhecimento, tal como a que aqui está sendo discutida, se consolida quando validada pelas práticas sociais em suas diversas instâncias. A teoria da didática sustentando-se em argumentos cognitivista já estabeleceu que o conhecimento evolui de um contexto geral ou amplo para o âmbito específico ou particular. (MIGUEL, 2015)

O ser humano constitui-se como membro do grupo por meio de sua identidade pessoal e cultural. Ao nascer como espécie apresenta grande plasticidade com potencial para aprender e desenvolver várias formas de comportamento, utilizando-se de diferentes recursos, estratégias e raciocínios para se inserir no meio em que vive e participa.

A **andragogia** é a ciência que estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender. Jovens e adultos são motivados ou devem ser motivados a aprender. A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida, por isso as unidades apropriadas para organizar seu programa de aprendizagem são as situações da vida e não as disciplinas. Jovens e adultos têm uma profunda necessidade de serem autogeridos, por isso o papel do(a) professor(a) é engajar-se no processo de múltipla investigação com os(as) alunos(as) e não apenas transmitir o seu conhecimento, para depois avaliá-los. A diferença individual cresce com a idade, por isso a educação de jovens e adultos deve considerar as diferenças de estilos, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem de cada aluno. (BORGES, FERREIRA, VILAS BOAS, ARAÚJO, SILVA, & SANTOS, 2015)

O(A) juiz(a) institucionalmente responsável, conforme prefigurado no Código Ibero-americano, é o(a) que além de cumprir com as suas obrigações específicas de caráter individual, assume um compromisso ativo com o bom funcionamento de todo o sistema judicial. (PARGENDLER, 2008) Como bem afirma Bacellar (2013:87), “além do conhecimento técnico-jurídico, o desenvolvimento de habilidades sociais e humanistas pelos magistrados é uma necessidade voltada ao melhor atendimento do jurisdicionado”.

Ao assumir a incumbência de juiz(a) assume-se voluntariamente não somente os benefícios a ele(a) atribuídos, mas também as exigências que se supõe e resultam superiores às de um cidadão comum. Daí o fato de que se peça ao(à) juiz(a) para que ele(a) não apenas seja, mas também pareça⁷ correto(a) na prestação do seu serviço, afastando qualquer desconfiança razoável, que possa ser suscitada na sociedade que lhe conferiu o poder jurisdicional. (ATIENZA & VIGO, 2008)

Cabe destacar-se, *verbi gratia*, as profundas mudanças introduzidas na metodologia de ensino em sala de aula da Escola Nacional da Magistratura da França, onde as tradicionais aulas expositivas e teóricas foram quase totalmente substituídas por métodos ativos ou metodologias andragógicas, mais modernas, tais como a utilização do estudo de caso, discussões de textos, concepções em grupos, estágios práticos, análise e preparação de textos de pareceres e decisões judiciais, práticas cartorárias, além do permanente uso da biblioteca e dos bancos de dados da Internet. (BRASIL S. T., 2006)

⁷ Atribui-se à sabedoria romana a ideia segundo a qual a mulher de César deve não apenas ser honesta, mas fundamentalmente parecer honesta. (CÍCERO, 1998). De um ponto de vista platônico ou kantiano a ideia de a aparência ser superior à essência é tida como o oposto de um caráter virtuoso. (MACINTYRE, 2004)

Do livro “O Juiz”, do Desembargador Edgard Moura Bittencourt, pode-se extrair algumas questões cruciais na estruturação e formulação de uma política de formação de magistrados(as) – tais como as aqui defendidas. O autor aponta como erro inicial a excessiva confiança em que as garantias de independência, que a Constituição concede aos magistrados, pudessem completar isoladamente a Instituição. O autor também foi precursor ao propor e enfatizar para a magistratura a necessidade de um sistema de seleção e formação profissional equivalente aquele desenvolvido anualmente na carreira de diplomata, por meio do Instituto Rio Branco. O autor enfatiza a importância do papel do estágio na formação dos juízes, lembrando que a discussão sobre o sistema de investidura para o concurso é antiga. (BRASIL S. T., 2006)

Igualmente no âmbito histórico, o Congresso Internacional de magistrados realizado em Roma, em 1958, – conforme visto anteriormente no início desse capítulo –, no qual foram defendidas as teses que enfatizavam a necessidade de um novo judiciário no qual o candidato selecionado, mas ainda não efetivado, teria de demonstrar as qualidades morais e intelectuais exigidas para o exercício do cargo, bem como lhe permitir, por outro lado, sua preparação teórica e prática para a função jurisdicional. (BRASIL S. T., 2006)

Em 1975, o ministro presidente do Supremo Tribunal Federal, Djaci Alves Falcão, encaminhou um relatório ao Presidente da República destinado a orientar a ambicionada e oportuna reforma do Poder Judiciário. Naquela época o mencionado relatório já apresentava entre seus principais diagnósticos os seguintes resultados: a capital dificuldade estava no recrutamento de bons juízes, porque sem magistrados de excelente formação moral e intelectual, sendo-lhes asseguradas melhores ganhos de vantagens, não haverá poder judiciário altamente capaz. Defende ainda o relatório, que eles tenham conhecimento atualizado por meio de cursos periódicos possam disseminar a informação jurídica; com destaque especial para a necessidade da criação de uma escola ou centro de preparação da magistratura; o reconhecimento da falta de criação de Instituto de preparação para magistratura semelhante ao centro de estudos jurídicos da França e que seria inclusive desejável o intercâmbio entre universidade e tribunais. (BRASIL S. T., 2006)

Pesquisa que realizamos referente aos últimos concursos públicos para ingresso na magistratura, todos realizados posteriormente à Resolução nº 2, de maio de 2009, do Conselho Nacional de Justiça, aponta uma tímida atuação das escolas judiciais no processo de vitaliciamento dos(as) magistrados(as) da justiça estadual brasileira. No entanto, constatamos que algumas poucas escolas judiciais possuem maior protagonismo no processo de vitaliciamento, a exemplo do Tribunal de Justiça do Amazonas, que nos termos da Lei de

Organização Judiciária dispõe que a escola judicial acompanhará e gerenciará todos os aspectos pedagógicos relacionados ao vitaliciamento, com a emissão de parecer conclusivo nos respectivos processos. (AMAZONAS, 1997)

No caso do Distrito Federal, a atuação da escola judicial já tem previsão no edital do concurso, ao dispor que a inaptidão verificada no curso de iniciação profissional constitui justificativa suficiente para o não vitaliciamento e consequente exoneração do magistrado. (DISTRITO FEDERAL, 2015). Contudo, destacamos que no Regimento Interno do TJDF, consta a previsão de uma comissão de acompanhamento do estágio probatório dos(as) juízes(as) em processo de vitaliciamento, composta pelo Corregedor Geral de Justiça, que a preside, e mais dois outros membros efetivos e um suplente. Não identificamos se a escola judicial tem assento na comissão de vitaliciamento. (DISTRITO FEDERAL, 2016).

De todos os tribunais estaduais pesquisados, ousamos destacar o de Minas Gerais, cuja Lei de Organização Judiciária prevê que juízes vitaliciandos serão submetidos a avaliações periódicas e a investigação profunda quanto ao seu caráter moral e social e, se necessário, será realizado exame clínico, a fim de se verificar seu nível de conhecimento, aproveitamento, aptidão e adequação ao exercício da função judicante. Durante o curso de formação inicial e o estágio probatório, os juízes participarão de programas de acompanhamento psicológico e social, com o objetivo de favorecer o bom desempenho no cargo (MINAS GERAIS, 2001). A Resolução nº 521/2007, do Órgão Especial do TJMG, dispõe que é atribuição da Escola Judicial Edésio Fernandes **assegurar a eficácia dos processos de formação inicial** e de acompanhamento dos juízes não vitalícios e dos servidores em estágio probatório (MINAS GERAIS, 2007).

Com efeito, uma formação crítico-humanista dos quadros da magistratura, nos tempos atuais, encontra dificuldades tanto no modelo da formação jurídica de predominância positivista formalista, que por decorrência lógica influenciará o processo de seleção de magistrados(as). Por isso cresce a relevância do papel das escolas judiciais no mundo contemporâneo, dada a missão de formar os novos magistrados para os desafios da prestação jurisdicional. Nesse contexto, precisamos reforçar, novamente, a importância da participação efetiva dessas escolas no concurso público de ingresso, assim como no processo de vitaliciamento dos(as) novos(as) magistrados(as).

Carreira de especificidade singular, a Magistratura não pode ter seus quadros preenchidos por profissionais que receberam apenas uma formação genérica para o desempenho de qualquer profissão jurídica. É imprescindível uma formação específica. (TEIXEIRA, 2001, p. 7)

Para tanto, as experiências do Amazonas, Distrito Federal e Minas Gerais podem ser expandidas para os demais estados da federação. Primeiro no que tange a uma possível regulamentação em nível nacional quanto à vinculação dos Tribunais de Justiça aos resultados da avaliação dos(as) juízes(as) vitaliciandos(as) no curso de formação inicial, de modo que só por uma maioria qualificada ou absoluta, e de forma fundamentada, pudesse se afastar a conclusão da escola judicial sobre a aptidão ou não do(a) vitaliciando(a) para o exercício da função jurisdicional. Medida dessa envergadura promoveria uma revolução nos cursos de formação inicial, minimizando as deficiências do ensino jurídico de base e do concurso público de ingresso na magistratura.

Além disso, também deve ser assegurada às escolas judiciais participação ativa não apenas na comissão do concurso de ingresso na magistratura, como também assento efetivo nas comissões de estágio probatório ou de vitaliciamento. Dada a relevância do papel das escolas no processo de seleção e formação inicial de magistrados(as), não é crível que permaneçam alheias a esse processo, mormente se considerarmos os dois axiomas fundamentais que devem estruturar a formação inicial, i. é., a **concepção de que a formação é o exercício da atividade jurisdicional e vice-versa**, e a **concepção de que seu objetivo é a formação de um(a) juiz(a) humanista**.

4.7 Uma necessária análise comparativa da formação jurídica em cinco países

Segundo Salomão (2015:289), Alemanha, França, Portugal e Espanha são exemplos de países que tiveram sucesso na empreitada formativa de magistrados. São escolas de magistratura “com longa experiência, e nenhum magistrado começa a trabalhar sem que tenha passado, pelo menos, um longo período em treinamento”. Teixeira (2001) também destaca o modelo de seleção e formação de magistrados(as) dos Estados Unidos, Holanda e Japão.

Na Alemanha não há cursos formais de formação inicial de juízes(as). Entende-se apto(a) à função quem já tenha cumprido a longa e minuciosa trajetória de estudos com diversas provas, cercadas da maior dificuldade. Resumindo, o(a) aluno(a) participará normalmente de **cinco anos e meio** em curso de graduação, estagiando depois por **dois anos e meio**, e finalmente, se tiver interesse terá de acrescentar mais **dois anos** para a segunda prova. Somando um total entre **oito e dez** anos de estudo para se chegar ao cargo de juiz(a). E uma vez nomeado(a) o(a) juiz(a) permanecerá por um período de **três** anos como “juiz(a) de prova” – sem adquirir a garantia constitucional de vitaliciedade –, embora participando das

atividades jurisdicionais juntamente com outros(as) magistrados(as) vitalícios(as). (BRASIL S. T., 2006 – grifo nosso).

A formação dos(as) magistrados(as) na Alemanha, mais ou menos na linha dos Estados Unidos, segue rigoroso planejamento com foco na eficiência e qualidade da prestação jurisdicional. (TEIXEIRA, 2001). O sistema alemão tem como característica primordial a necessidade de os candidatos ao exercício de uma profissão jurídica frequentarem uma mesma formação, composta por duas fases: uma formação universitária e uma formação prática (SALOMÃO, 2015). A garantia de vitaliciedade só é adquirida depois de um longo percurso formativo, o que tem não só contribuído o fortalecimento do judiciário, como também de uma democracia exemplar, que só melhora e amplia as conquistas da liberal República de Weimar (FILHO, 1997).

Na França a seleção ocorre, sem qualquer pressa, envolvendo provas de conhecimentos gerais, exames jurídicos escritos e orais, até a prova de aptidão física. Não é necessário que o(a) candidato(a) seja, necessariamente, bacharel em direito. Apesar de esses representarem a maioria dos(as) alunos(as). A formação inicial se dá mediante um curso de dois anos e sete meses. A fase inicial do curso é generalista e de dois anos e composta de diversas fases. Os(as) professores(as) são requisitados(as), atuando em tempo integral. Terminada a fase generalista que dura pelo menos vinte e cinco meses os(as) alunos(as) retornam para Bordeaux por um mês durante o qual receberão aulas especializadas nas quatro jurisdições, e dali partirão para as comarcas, especialmente selecionadas por seu movimento forense. O(A) aluno(a) permanecerá por cinco meses adicionais variando de jurisdições e decidindo, sob a orientação do(a) juiz(a) titular correspondente, em meses de trabalho intensos, inclusive com muitas viagens. Os(As) alunos(as) são então submetidos(as) aos exames finais eliminatórios e nomeados(as) para magistratura de primeiro grau. É importante observar que os(as) alunos(as) assinam um contrato de permanência profissional na magistratura por dez anos para compensar os altos investimentos governamentais. (BRASIL S. T., 2006)

Ainda no que tange à formação de magistrados na França, relevante destacar a formação inicial, que tem por objetivo a formação profissional, indispensável à existência de magistrados competentes e polivalentes. Segundo Schmidt (2005:43), “o conhecimento jurídico já é considerado adquirido a partir do momento em que houve aprovação no concurso de ingresso”. Por isso a formação inicial deve privilegiar a aquisição de um saber fazer (*savoir-faire*) e a reflexão sobre o exercício das práticas profissionais. Outro dado relevante da formação dos(as) magistrados(as) franceses diz respeito à importância do intercâmbio com

as escolas europeias, do objetivo da formação por competências profissionais, sem se esquecer do magistrado como figura humana complexa e integral (SCHMIDT, 2005).

No Japão a seleção de juízes(as) e promotores(as) se dá por meio de uma prova de admissão ao instituto de formação de juízes. É importante frisar que o(a) bacharel aprovado(a) pode assumir os mais diversos cargos, mas o(a) de juiz(a) somente se fizer o rigoroso curso do instituto – realizado em dois anos com exames periódicos e prova final. Após a aprovação no mencionado exame jurídico nacional, realizado pelo instituto de formação de juízes(as), serão admitidos no instituto como aprendizes legais, com vencimentos de funcionários públicos, para o curso dois anos. Ao final desses dois anos os(as) candidatos são submetidos(as) ao exame final, com provas escritas e orais, perante uma banca. (BRASIL S. T., 2006)

Entre as análises sobre o modelo de escola de magistratura da Espanha destaca-se o texto de Nalini. O autor, no preâmbulo do seu texto, enfatiza que por maiores que sejam as críticas, a experiência espanhola representa um paradigma com alto relevo social. A formação não é vista como sendo para o(a) juiz(a) pessoalmente, mas sim para a sociedade. A formação, portanto, não é para a pessoa física do profissional, mas antes busca-se uma garantia para a sociedade, não sendo possível de ser apressada mediante apenas um simples concurso. Porque, segundo essa perspectiva, a escola não é uma fábrica de juízes(as) e sim um local para criar um(a) juiz(a) mais humano(a), mais social, considerando sempre a cidadania e não apenas a mera técnica. (NALINI *apud* BRASIL S. T., 2006)

Em Portugal uma vez aprovados(as), os(as) candidatos(as), ingressam no centro de estudos judiciais com estatuto de auditor de justiça, com direito a uma bolsa de estudo mensal correspondente a 50% dos vencimentos iniciais dos(as) juízes(as) e do Ministério Público. Inicia-se então uma fase teórico-prática, com duração de vinte e dois meses, que se divide em fase teórica e prática, e uma nova fase teórica, ao final dos dois dos vinte e dois meses. O corpo docente do centro de estudo judiciais é formado por membros oriundos das duas magistraturas: judicial e do Ministério Público. Os(As) docentes são dispensados(as) de suas funções dos tribunais, ficando à disposição do centro no qual conservam todos os benefícios da carreira, inclusive podendo concorrer às promoções. A maioria deles(as) encontram-se em regime de dedicação exclusiva, mas há aqueles(as) com dedicação apenas parcial e que, portanto, não se afastam das suas funções jurisdicionais. Finalizado esse período de estudos, correspondente aos vinte dois primeiros meses, inicia-se uma fase de estágio em que os(as) magistrados(as), embora existam as suas funções por responsabilidade própria, são assistidos por formadores(as) por mais um período de dez meses. Somente após o estágio é que os(as) magistrados(as) se tornam efetivos(as). Não obstante ainda devem

participar obrigatoriamente e por dois anos da chamada a formação complementar que envolve atividades de intercâmbio, estudo e reflexão, planejadas pelo conselho superior com a colaboração do conselho de estudo judiciais. (BRASIL S. T., 2006)

Portanto, conforme visto acima, a formação jurídica em pelo menos cinco países demonstra e reforça as teses aqui apresentadas segundo as quais há uma necessidade premente por mudanças paradigmáticas na formação dos(as) magistrados(as), em especial no Brasil, devido às mudanças mundiais e locais. Há, assim, uma necessidade de envolver as escolas judiciais no processo de seleção de magistrados, pois, considerando a importância da formação inicial atrelada ao estágio probatório e ao vitaliciamento, cresce significativamente a responsabilidade das escolas judiciais.

Uma preocupação não menos importante, de ordem iminentemente prática, é o fato de que uma vez investido no quadro da magistratura torna-se quase impossível excluir dela o(a) juiz(a) inapto(a) porque ao findar o prazo estipulado em dois anos decorre automaticamente o vitaliciamento – **sem as condições de real controle das qualidades funcionais que o(a) juiz(a) deva ter necessariamente desenvolvido(a)**. Como defendemos alhures, a formação inicial deve se confundir com o processo de vitaliciamento (como pressuposto deste), pois será no âmbito do estágio probatório de dois anos que o joio será separado do trigo. E uma vez cumprida a missão da formação humanista, certamente os vocacionados serão chancelados pela vitaliciedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisou-se a formação judicial no Brasil desde as suas origens históricas, constatando-se a construção de um modelo tradicional de formação jurídica que ainda vige pelo país. Questionou-se, então a formação inicial iminentemente mnemônica ou repetitiva e o tempo necessário para uma formação de qualidade efetiva. Entendeu-se que uma formação inicial de magnitude possibilitará aos(as) aprovados(as) no concurso público para juiz(a) a percepção de que o estágio probatório implica necessariamente na própria prática. Isso significa dizer que uma formação de excelência trará benefícios para a prática jurídica, bem como para a própria sociedade.

Nesse sentido, relevante destacarmos a necessidade de que o curso de formação inicial se confunda com próprio processo de vitaliciamento ou estágio probatório. A defesa que fazemos é de que somente aqueles juízes(as) considerados aptos no curso de formação inicial possam ser considerados aptos e vocacionados ao exercício da função jurisdicional.

O processo de vitaliciamento não pode ser um mero desdobramento formal, uma singela etapa na carreira do(a) magistrado(a). Pelo contrário, dada a grandeza da vitaliciedade – garantia constitucional de independência da magistratura – sua aquisição pressupõe aptidão aferida no âmbito da formação inicial, com participação efetiva não só das corregedorias de justiça, mas especialmente das escolas judiciais.

Destacamos a premente necessidade de se regulamentar em nível nacional não apenas a participação efetiva das escolas judiciais nas comissões de concursos de ingresso, como também nas comissões de estágio e vitaliciamento. No primeiro caso, a escola desde antes do ingresso do(a) futuro(a) magistrado(a) terá condições de contribuir com a realização do certame de seleção, especialmente apontando as dificuldades identificadas na formação inicial de concursos do passado. A formação dos quadros da magistratura não pode ser tratada como algo de última hora, que se pretenda findar em alguns meses. Por isso a importância da formação inicial, que deve se estender por todo o período de estágio probatório. Uma formação inicial planejada com foco no desenvolvimento da governança judicial, da gestão por competências, sem descuidar da necessária formação crítico-humanista do(a) magistrado(a).

A pesquisa se orientou a partir de dois axiomas ou pressupostos: 1) a concepção de que a formação é o exercício da atividade jurisdicional e vice-versa; e 2) a concepção de o objetivo ser uma formação humanística. Também se pensou a partir da ideia de uma formação

por competências – entendendo-se tal formação como o processo pelo qual se avaliam as evidências de desempenho e os conhecimentos de um indivíduo em relação às competências profissionais requeridas. O objetivo, portanto, é uma alta capacitação dos(as) magistrados(as) a partir das três dimensões dos saberes: saber aprender; saber fazer e saber ser.

Tratou-se da origem e da importância das escolas judiciais a partir da própria dinâmica do mundo contemporâneo – cujas demandas cada vez mais complexas ensejam dos(as) magistrados(as) uma maior compreensão e eficiência. Nesse sentido, pode-se refletir sobre as características dos(as) juizes(as) do Terceiro Milênio considerando-se a necessidade de uma mudança de paradigma quanto à formação inicial e quanto a importância das escolas judiciais.

A análise comparativa da experiência da Alemanha, Espanha, França, Portugal e Japão reforça a importância de uma formação inicial orientada por valores humanísticos e clássicos, que possibilite à magistratura não apenas um melhor desempenho profissional individual, mas também a melhoria das relações na sociedade, uma vez que o judiciário tem exercido importante papel no âmbito da construção de soluções para os mais diversos problemas que ainda afligem os indivíduos.

Tal formação humanista e crítica, com um viés técnico e reflexivo, orientada pelo desenvolvimento de competências tais como: capacidade de identificar os problemas; de propor soluções mais adequadas; de gestão estratégica no âmbito jurisdicional; de gerar concórdia e conciliação; de trabalhar em equipe com alta sinergia; de organizar e inovar; torna-se, então uma condição fundamental, conforme constou-se na pesquisa, para o enfrentamento da crise no âmbito do ensino jurídico, notadamente das graduações em Direito no Brasil.

Às escolas judiciais cabe o papel, portanto, de desenvolverem o ambiente necessário a uma formação de alta capacitação técnica, alicerçada nos valores humanistas, crítico-reflexivo e, sobretudo, ética. Entendemos que este é o caminho efetivos para tal desiderato, devido especialmente às condições históricas e infraestruturais, bem como devido à possibilidade de não estarem limitadas por um horizonte, não raro, tão estreito como as graduações de Direito que em geral têm sido.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Como resultado propositivo da pesquisa, tem-se a apresentação das seguintes propostas:

- 1) que a Escola Superior da Magistratura do Tocantins tenha **participação efetiva na comissão de concursos públicos para ingresso na magistratura tocantinense**, e também por ser uma Escola voltada à qualificação de servidores do judiciário, que lhe seja resguardado assento também nas comissões dos concursos públicos para preenchimento de vagas na área meio;
- 2) que a **formação inicial de magistrados(as) no âmbito da Escola da Magistratura do Tocantins se estenda por todo período do estágio probatório ou fase de vitaliciamento**, cujo planejamento deverá compreender a formação por competências, com auxílio de equipe multidisciplinar, devendo a avaliação final só ser rejeitada pelo Tribunal por maioria absoluta de seus membros, assegurada a ampla defesa, o contraditório e o devido processo legal.
- 3) que instituído no âmbito do judiciário tocantinense comissão de estágio probatório e de vitaliciamento de magistrados(as) e servidores(as), assegurando-se a participação da Escola Superior da Magistratura do Tocantins como membro efetivo.

Embora não exista uma única solução capaz de sanar os problemas da crise do judiciário, pode-se, contudo, afirmar a existência de um conjunto de soluções as quais trarão melhorias concretas para a justiça, para a magistratura e para a sociedade brasileira como um todo.

REFERÊNCIAS

ACRE, Tribunal de Justiça. *Edital nº 1, Concurso de Ingresso na Magistratura do Acre*. Rio Branco: TJAC, 2011.

AGUIAR JÚNIOR, R. R. “A função jurisdicional no mundo contemporâneo e o papel das escolas judiciais”. In: I. W. SARLET, *Jurisdição e Direitos Fundamentais: anuário*. Porto Alegre: Escola Superior da Magistratura: Livraria do Advogado, 2006, v. 1, t. 2.

AGUIAR, Roberto A. R. de. *Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

AMAPÁ, Tribunal de Justiça. *Edital nº 1, Concurso de Ingresso na Magistratura do Amapá*. Macapá: TJAP, 2014.

AMAZONAS, Estado do. *Lei Complementar nº 17, de 23 de janeiro*. Manaus: Amazonas, 1997.

AKUTSU, Luiz. “Governança judicial: proposta de modelo teórico-metodológico”. In: *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, 49(4): 937-958, jul./ago. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612116774>>, 2015.

ALBUQUERQUE, J. P. “Critical legal studies: a indeterminação do direito e a função judicial”. In: A. M. HESPANHA, *Teoria da argumentação e neo-constitucionalismo* (pp. 215-237). Coimbra: Almedina, 2011.

ALTOÉ, Rafael; DOMINGUES, Ricardo Alves. “A ética e o ensino jurídico: a importância dos conteúdos éticos para o direito e seu papel na recuperação da crise do ensino jurídico”. In: *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*. v. 1, n. 2, p. 70-85, jul. / dez., 2015.

ALVES, C. d. “O novo paradigma de capacitação de magistrados e o atual modelo de curso de formação”. In: *Revista do CEJ, Ano XVIII, n. 62, jan/abr*, 15-21, 2014.

ALVES, Clara da Mota Santos Pimenta; MORAES, Vanila Cardoso André de. “O novo paradigma de capacitação de magistrados e o atual modelo de formação”. In: *Revista CEJ, Brasília, Ano XVIII, n. 62, p. 15-21, jan. / abr.*, 2014.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco. Os Pensadores, Ed. 4, Vol. II*. São Paulo: Nova Cultura, 1991.

ATIENZA, M., & VIGO, R. L. *Código ibero-americano de ética judicial*. Brasília: Conselho da Justiça Federal, 2008.

BACELAR, R. P. *Juiz servidor, gestor e mediador*. Brasília: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, 2013.

BARROS, M. M., & VITOVSKY, V. S. Curso de Formação Inicial e de aperfeiçoamento para fins de vitaliciamento de magistrados: relato de uma experiência e de um porvir. *Escola da Magistratura Regional Federal da 2ª Região*, disponível em: <<http://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2015/12/VladimirVitovskyArtigoRetificadoEmarfForma%C3%A7%C3%A3odeFormadores.pdf>>, 2015.

BASTOS, R. “O papel das escolas judiciais na formação da Magistratura: em busca do perfil desejado para o juiz contemporâneo”. In: *Revista Digital de Direito Público*, vol. 1, n. 1, 209-241, 2012.

BATISTA, A. C. *A formação do juiz cidadão e a exigibilidade dos direitos humanos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

BATISTA, Anne Carolinne. *A formação do juiz cidadão e a exigibilidade dos direitos humanos*. Florianópolis: UFSC, 2011.

BEZERRA, Hygina Josita Simões de Almeida. “Educação para formação de juízes-gestores: um novo paradigma para um judiciário em crise”. In: *Revista da Escola Nacional da Magistratura/AMB*. Ano 7, n. 6, p. 175-186, 2012.

BOBBIO, Norberto. *O positivismo jurídico: Lições de filosofia do direito*. São Paulo: Ícone, 1995.

BORGES, Maria Ursula Jurema *et al.* “Formação de professores: um diálogo a luz da Andragogia e da neurociência do aprendizado”. In: *Revista de Estudios e Investigación*, vol. Ext. n. 6, DOI: <10.17979/reipe.2015.0.06.590>, 2015.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Secretaria de Documentação. *Subsídios à implantação da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados/ENFAM no Superior Tribunal de Justiça*. vol. VII. Brasília: STJ, 2006.

CANOTILHO, J. G. “Formação de Magistrados ou Formação de Juristas? Um carta para Bolonha”. In: *Scientia Iuridica*, Tomo LIII, n. 298, 7-30, 2004.

CÍCERO. *Cartas a Ático*. Madrid: Gredos II, 1998.

FGV, Fundação Getúlio Vargas. *Exame de Ordem em número*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2013.

FILHO, Marcílio Toscano França. A Alemanha e o Estado de Direito. Apontamentos de teoria constitucional comparada. Brasília: Revista de Informação Legislativa. Jan/mar, ano 34, nº 133, p. 109-119, 1997.

FILHOS, Roberto Freitas. “As normas abertas e o método do ensino jurídico”. In *Revisa de Informação Legislativa*. v. 41, n. 164, p. 191-211. out. / dez., 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GARAPON, A. *O guardador de promessas. Justiça e democracia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

GOMES, C. *Os atrasos da justiça*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos (FFMS), 2011.

HEIDEGGER, Martin. “A questão da técnica”. In: Revista Scientiae Studia (USP). São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-398, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ss/article/view/11117/12885>>.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *O homem cordial*. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2012.

INEP, Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa. *Sinopse estatística da educação superior*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Brasília: 1996.

INEP, Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse Estatística da Educação Superior*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Brasília: 2015.

KIPPER, C. Escola da Magistratura e Formação do Juiz (Concurso de Monografias promovido pela AJUFE / Centro de Estudos Judiciários. *CJF*, 51-101, 1995.

LÖWY, Michael; SAYRE, Robert. *Revolta e Melancolia*. 1ª ed., São Paulo: Boitempo, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Wellington. *Judiciário e globalização*. Curitiba: Juruá, 2016.

MANIGLIA, Elisabete. “Educação sustentável, pressuposto de cidadania”. In: DAVID, C. M. et al. (orgs.). *Desafios contemporâneos da educação* [online]. São Paulo: UNESP; Cultura Acadêmica, 2015, p. 53-67.

MARANHÃ, TJ. (2012). *Edital nº 1, Concurso de Ingresso na Magistratura do Maranhão*. São Luis: TJMA.

MATO GROSSO, TJ (2013). *Edital 40, Concurso de Ingresso na Magistratura do Mato Grosso*. Cuiabá: TJMT.

MIGUEL, José Carlos. “Metodologias de ensino – Educação, linguagem matemática e cultura: implicações para a formação de conceitos”. In: DAVID, C. M., *et al.* (orgs.). *Desafios contemporâneos da educação* [online]. São Paulo: UNESP; Cultura Acadêmica, 2015, p. 309-336.

MINAS GERAIS, Estado do. *Lei de Organização Judiciária de Minas Gerais, nº 59*. Belo Horizonte: Estado de Minas Gerais, 2001.

MINAS GERAIS, Tribunal de Justiça. *Resolução nº 521*. Belo Horizonte: TJMG, 2007.

MORAN, T. S. “A didática e o ensino jurídico: um paralelo entre a evolução da didática enquanto ciência e a trajetória do ensino jurídico no Brasil”. In: *Revista Brasileira de Estudos Jurídicos*, v. 4, n. 1, ISSN 1809-7278, jan/jun , 71-82, 2009.

MOSZKROWICZ, Monique Geller. “O papel das escolas de magistratura na seleção e formação do magistrado contemporâneo”. In: 98, Rio de Janeiro, 2010. v. 1.

NALINI, J. R. “Como recrutar magistrados?” In: *Revista da USP*, n. 101, mar/abr , 67-82, 2014.

NASPOLINI, R. B. “As primeiras faculdades de direito”. São Paulo e Recife. In: *Revista Investidura* , disponível em: <<http://revistainvestidura.googlepages.com/AsprimeirasfaculdadesdeDireito-Naspo.pdf>>, 2008.

NEVES, A. C. *Digesta*. Coimbra: Coimbra, 2010. v. 2.

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva. “O significado do trabalho interdisciplinar na escola”. In: DAVID, C. M. *et al.*, orgs. *Desafios contemporâneos da educação* [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2015, p. 237-249.

OLIVEIRA, I. S., MENDES, R. N., & MENDES, Y. V. “Breves apontamentos sobre didática e ensino jurídico na atualidade: considerações sobre a necessidade de atualização didática na docência jurídica”. In: *Revista Eletrônica Direito e Política*, v. 9, n. 3, 3º quadrimestre, 2014.

OLIVEIRA, M. S. *Formação docente no âmbito da magistratura*. Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

OLSSON, G. “A formação institucional de magistrados como garantia da cidadania”. In: *Revista NEJ*, vo. 17, n. 3, set/dez , 469-478, 2012.

PARGENDLER, Ari. “Apresentação da edição brasileira do Código Ibero-americano de Ética Judicial”. In: ATIENZA, Manuel; VIGO, Rodolfo Luís. *Código Ibero-americano de ética judicial*. Brasília: Conselho da Justiça Federal, 2008.

PÊPE, Albano Marcos Bastos; HIDALGO, Daniela Boito Maurmann. “Da Disciplina à Transdisciplinaridade pela Transgressão Waratiana: uma releitura heideggeriana do ensino jurídico”. Sequência (Florianópolis), n. 66, p. 283-303, jul. Disponível em: Doi: <<http://dx.doi.org/10.5007/2177-7055.2013v34n66p283>>, 2013.

PINTO, E. V.-C. *Curso livre de ética e filosofia do direito*. Cascais: Principia, 2010.

SADEK, M. T. “Judiciário e arena pública: um olhar a partir da ciência política”. In: A. P.

RONDÔNIA, Tribunal de Justiça. *Edital nº 1, Concurso de Ingresso na Magistratura de Rondônia*. Porto Velho: TJRO, 2010.

SALOMÃO, L. F. “A formação do juiz e as Escolas de Magistrados no Brasil”. In: *Revista da Escola Nacional da Magistratura*, v. 1, n. 2, 10-17, 2006.

SALOMÃO, Luiz Felipe. *A Constituição Federal e a Preparação/Formação do Juiz Brasileiro*. Edição Comemorativa – 25 anos. Brasília: Superior Tribunal de Justiça, 2015.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, B. S. *Para uma revolução democrática da justiça*. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHMIDT, M. H. “A Escola Nacional da Magistratura Francesa: uma fonte de inspiração para as escolas da magistratura e do ministério público brasileiros?” In: *Rev. Trib. Trab. 3ª Região*, v. 41, n. 71, jan/jun, 41-50, 2005.

SCHMIDT, R. P. *Administração judiciária. Seleção e formação de juízes. Proposta de alterações na Resolução nº 75 do Conselho Nacional de Justiça*. Brasília: Revista da Escola Nacional da Magistratura, Ano VII, n. 6, ISSN: 1809-5739, 2012.

SCHMIDT, Ricardo Pippi. “A administração judiciária – seleção e formação de juízes – proposta de alterações na Resolução nº 75 do Conselho Nacional de Justiça”. In: *Revista da Escola Nacional da Magistratura/AMB*. Ano 7, n. 6, p. 20-25, 2012.

SEN, A. *A Ideia de Justiça*. Coimbra: Almedina, 2012.

STRECK, Lênio. *Lições de Crítica Hermenêutica do Direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.

TEIXEIRA, Sálvio de Figueiredo. Escolas judiciais no mundo contemporâneo. In: *Revista de Informática Legislativa*, v. 38, nº 149, disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/648/r149-01.pdf?sequence=4>>, 2001.

TEIXEIRA, Sálvio de Figueiredo. A Reforma Do Judiciário e a Formação Dos Magistrados. *Revista da Academia Brasileira de Letras Jurídicas*, v.17, n.19/20, p.71-81, jan./dez. 2001

VEIGA, Maria Raimunda Mendes; OLIVEIRA, Marizete da Silva; GARANI, Solange Rauchbach. *Planejamento de ensino no contexto da magistratura: trilhas teórico-práticas*. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados/ENFAM, 2014.

ZUIN, João Carlos Soares. “A crise da modernidade no início do século XX”. Universidade Estadual de Londrina. In: *Revista Estudos de Sociologia*. V. 6, N. 11, p. 67-90, 2011.