

**Aprendendo a ser juiz:**  
A contribuição de uma escola judicial

Roberto Fragale Filho<sup>1</sup>

Nos últimos anos, consolidou-se um amplo consenso acerca da existência de uma relação direta entre a má qualidade da formação jurídica e a necessidade de implantação de escolas judiciais. Com efeito, na esteira dos comentários de Teixeira<sup>2</sup>, Targa<sup>3</sup> e Garrafiel<sup>4</sup>, pode-se dizer que a precária e deficiente formação dos egressos do ensino superior seria uma possível resposta a justificar a implantação das diferentes escolas judiciais instaladas no Brasil. Entretanto, ainda que o argumento seja suficiente para justificar a sua existência, ele não o é para evidenciar quais seriam os propósitos de uma escola judicial! Isto é, o argumento não é capaz de precisar que juiz se deseja formar! Em outras palavras, não basta tão somente dizer que as escolas são necessárias por conta de um déficit do ensino superior, pois, dessa forma, ter-se-ia que o seu papel primordial consistiria em prover aquilo que a educação superior não conseguiu fornecer. Mas, será esse o papel das escolas judiciais: ser um espaço de recuperação acadêmica? A questão é, portanto, bem mais complexa e está a exigir uma reflexão mais consistente. Explorar essa questão é o que se pretende aqui fazer em dois tempos, formulando duas questões: “escola, para que?” e “escola, para quem?”.

### **Escola, para que?**

À primeira vista, uma escola da magistratura, como indica o próprio nome, deve estar voltada para a formação de magistrados. Ela seria o lócus de um aprendizado específico, ou seja, o aprendizado do ofício judicial. É preciso, entretanto, observar que essa assunção encontra-se assentada em uma premissa, qual seja: a de ser possível

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi apresentado pelo autor no Grupo de Trabalho “Ocupações e Profissões” do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia sediado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife (PE) do 29 de maio a 1º de junho de 2007.

<sup>2</sup> TEIXEIRA, Sálvio de Figueiredo. “A escola judicial no Brasil”.p. 11. Em: \_\_\_\_\_ (Org.). O juiz: seleção e formação do magistrado no mundo contemporâneo. Belo Horizonte: Del Rey, 1999. Disponível em: [http://bdjur.stj.gov.br/dspace/bitstream/2011/188/3/A\\_Escola\\_Judicial\\_no\\_Brasil.pdf](http://bdjur.stj.gov.br/dspace/bitstream/2011/188/3/A_Escola_Judicial_no_Brasil.pdf), acesso em: 24 jul. 2005.

<sup>3</sup> TARGA, Maria Inês Corrêa de Cerqueira César. Diagnóstico das escolas de magistratura existentes no Brasil. Artigo apresentado no Encontro Nacional dos Diretores de Escolas de Magistratura, realizado em Mangaratiba-RJ, em 18-20 ago. 2005. p. 2. Disponível em: <http://www.amb.com.br/enm/enm2004/index.htm>, acesso em: 13 out. 2005.

<sup>4</sup> GARRAFIEL, Simone. Raio-x indica que é hora de mudanças. Diagnóstico aponta necessidade de políticas de padronização. Clipping Associação dos Magistrados Brasileiros, 03.10.2005. Disponível em: [www.amb.com.br](http://www.amb.com.br). Acesso em: 04 out. 2005.

ensinar a alguém a ser juiz! Mas, e se for verdade que, da mesma forma que Noel Rosa e Vadico, no samba “Feitio de Oração”, cantarolavam que “ninguém aprende samba no colégio”, não se aprende a julgar (e, por via de consequência, não seria também possível ensinar)? Mais ainda: e se, além do “ensino da magistratura” não ser possível, o exercício da judicatura for uma vocação, que vem lá do coração, como o “samba” na música de Noel Rosa e Vadico?

Constata-se assim que, entre aprendizagem e vocação, desvenda-se um dilema concreto sobre a real possibilidade de elaboração de uma formação profissional, na qual se estaria ensinando a ser juiz. Embora não haja uma resposta certa para o dilema, é certo que tanto a opção por uma resposta negativa quanto pela afirmativa produzem consequências sobre o modelo de escola que se pretende construir. Assuma-se que, sim, é possível ensinar e, em etapa subsequente, ter-se-á que pensar que conteúdos deverão ser transmitidos para que o ofício judicial seja desempenhado a contento. Assuma-se, agora, que, não, não é possível ensinar e a pergunta permanece, agora sob um novo prisma: para que, então, uma escola judicial? Entre as diferentes possibilidades, parece-me que, em tal circunstância, o papel a ser atribuído à escola judicial seria o de um privilegiado espaço de socialização, onde se cumprem diferentes objetivos, tais como: (a) integrar o recém ingressado na corporação, (b) plasmar uma cultura da magistratura, ou, ainda, (c) compartilhar experiências e dificuldades.

Verifica-se, por conseguinte, que os caminhos são vários e não necessariamente fáceis. Vale recorrer ao olhar comparativo para se enfrentar o dilema. Nesse sentido, ainda que diversas vezes citada como modelo de escola judicial para o Brasil, é curioso observar como a École Nationale de la Magistrature adota, para a matéria, enfoque absolutamente diverso. Com efeito, a formação inicial na correlata francesa privilegia “a aquisição de um saber-fazer (*savoir-faire*) e a reflexão sobre o exercício das práticas profissionais, (pois) o conhecimento jurídico já é considerado adquirido a partir do momento em que houve aprovação no concurso de ingresso”<sup>5</sup>. Na verdade, a escola francesa, no âmbito da formação inicial, não postula para si a oferta de uma nova e específica formação, nem tampouco postula uma espécie de substituição do ensino superior, mas pretende, tão somente, que seu egresso alcance um triplo objetivo: (a) adquirir uma técnica profissional de alto nível destinada a assegurar a segurança do jurisdicionado; (b) conhecer e analisar o ambiente humano, econômico e social da Justiça;

---

<sup>5</sup> SCHMIDT, Martha Halfeld Furtado de Mendonça. Formação de Formadores na Escola Nacional da Magistratura Francesa (Relatório de atividades). 2004. p. 4. Disponível em: [www.amb.com.br/enm/enm2004/r\\_cursos/Relatorio-cursoENM-AMB.doc](http://www.amb.com.br/enm/enm2004/r_cursos/Relatorio-cursoENM-AMB.doc), acesso em: 24 jul. 2005.

e (c) desenvolver uma reflexão sobre as funções judiciárias, sobre os princípios fundamentais da ação do magistrado, seu estatuto e sua deontologia<sup>6</sup>. Percebe-se, assim, que, embora sem se distanciar de uma prática de ensino, ela apresenta uma maior ênfase na perspectiva de uma socialização entre ingressantes e futuros pares, ainda que pautada por uma pedagogia de ensino<sup>7</sup>.

Será esse, então, o caminho mais adequado para a formação da magistratura brasileira? Não há, mais uma vez, uma resposta inequívoca. É preciso refletir sobre a sua pertinência para uma magistratura tão multifacetada, distribuída em um amplo espaço geográfico, com características tão díspares, com bem indica o trabalho de Sadek<sup>8</sup>. De qualquer sorte, essa reflexão prévia revela-se essencial para que as escolas judiciais não façam mais do mesmo, mas, ao contrário, tenham um norte claro para a sua atuação. E, sem dúvida, nesse norte impõe-se, ainda, responder a um outro para: escolas, sim, mas para quem?

### **Escola, para quem?**

Em toda e qualquer escola, há, no mínimo, dois importantes agentes, entre os quais se estabelece uma relação de troca: docentes e discentes. Entre eles, é desenvolvida uma relação de cumplicidade, de proximidade, de confiança, por meio da qual é realizada a transmissão de um saber, cujo conteúdo é mais bem definido a partir da resposta oferecida à pergunta precedente. Entretanto, essa mesma resposta impõe pensar quem são os tipos ideais dessa relação pedagógica. Em outras palavras, quem são os alunos e os professores dessa escola modelo. Enfim, qual é o perfil ideal e desejado entre os partícipes desse espaço de transmissão de um saber específico e próprio à profissão?

Veja-se, em primeiro lugar, o corpo discente, retomando-se a questão anterior. Escola para que: ensinar ou socializar? Ora, é certo que, na medida em que essas duas possibilidades sejam assumidas como tipos-ideais, elas ensejariam duas arquiteturas institucionais absolutamente distintas, já que, na primeira perspectiva, emerge uma “Escola para juízes”, enquanto, na segunda, ter-se-ia uma “Escola de juízes”. É certo, ainda, que, em cada uma delas, os corpos discentes adquirem características diversas,

---

<sup>6</sup> SCHMIDT, Martha Halfeld Furtado de Mendonça. Op. Cit. p. 5.

<sup>7</sup> FRAGALE FILHO, Roberto. Curso Formação de Formadores (Relatório de participação). Paris e Rio de Janeiro (policopiado). 2005.

<sup>8</sup> SADEK, Maria Tereza . Magistrados: uma imagem em movimento. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

que merecem ser exploradas. No âmbito de uma “Escola para juízes” não há margem à dúvida: o aluno é o futuro candidato à magistratura. Circunstancialmente, ele pode ser até mesmo algo diferente de um candidato à judicatura, mas ele é sempre, ao menos, um candidato à função pública *tout court*. Ou seja, sua preparação revelar-se-ia suficiente para o exercício de funções públicas no âmbito, entre outros, do Ministério Público e do Poder Executivo. Sob tal prisma, a homogeneidade desse corpo discente decorre, essencialmente, de sua condição de postulante à função pública. Com efeito, seus membros apresentam uma razoável diversidade, que desaparece diante do grande fio que os une: o desejo de ingressar na função pública e, em particular, na magistratura.

E quem é o professor tipo desse corpo discente? Conquanto a ansiedade de formular uma resposta seja imensa, talvez, examinar previamente o atual perfil dos diferentes corpos docentes das escolas das magistraturas seja interessante para a formulação de pistas sobre as possíveis respostas. Nesse sentido, o diagnóstico elaborado por Targa<sup>9</sup> é extremamente útil. Nele, constata-se que os corpos docentes em questão apresentam a seguinte composição (tabela I):

**Tabela I**  
**Composição dos corpos docentes**

Docente	Percentual
Magistrado	60,75%
Advogados	17,89%
Ministério Público	13,01%
Externos	8,35%

Além disso, o exame dos dados coletados em seu diagnóstico permite, ainda, constatar que esse mesmo corpo docente apresente índices bastante elevados de titulação, como evidenciado na tabela II. Com efeito, o número total de doutores e mestres (32,60%) alcança um percentual superior àquele exigido pelo artigo 52, II, da LDB (Lei nº 9.394/1996), para que uma instituição de ensino possa ser caracterizada como universidade!

<sup>9</sup> TARGA, Maria Inês Corrêa de Cerqueira César. Op. cit.

**Tabela II**  
**Titulação dos corpos docentes**

Título	Percentual
Doutor	10,46%
Mestre	22,14%
Especialista	29,31%
Bacharel	38,09%

Percebe-se, portanto, que o docente das Escolas, em grande quantidade, não é alguém que abandonou sua trajetória acadêmica, mas que fez uma opção de acumulação de trabalho. Dessa forma, esse docente, ao longo de suas atividades profissionais, renova com a reflexão teórica, possibilitando um tipo de decodificação do mundo jurídico que é extremamente apreciado na cultura dos concursos públicos. Assim, diante de um discente “candidato”, nosso docente ideal é um magistrado “titulado”, capacitado a transitar entre os mundos da “prática” e da academia. Eis, então, o perfil de uma “Escola para juízes”: um perfil que estabelece interações necessárias entre um “juiz candidato” e um “juiz titulado”. No interior desse diálogo, comentam-se teorias, comungam-se expectativas, narram-se macetes e, sobretudo, prepara-se o ritual de passagem daqueles que sobreviverão às provas do concurso público. É isso, tão somente, o que se pode esperar? Não, sobretudo quando se olha para o outro extremo ideal, onde frutifica a idéia de uma “Escola de juízes”.

Sem dúvida, em uma “Escola de juízes”, o aluno não é mais o pretendente ao ingresso na judicatura, mas é o próprio magistrado. Não há margem à dúvida, pois não se está diante de um “aluno”, mas do magistrado. Na verdade, sob tal perspectiva, tem-se um corpo discente mais homogêneo, já que sua semelhança decorre do estatuto profissional e da antiguidade (ou, em outro extremo, da ausência de antiguidade). Em outras palavras, à diferença se superpõe uma igualdade funcional que estabelece diferentes faixas de socialização, ou seja, uma igualdade que diz com quem se irá preferencialmente socializar: entre colegas de concurso, entre colegas de Comarca, entre colegas de grau de jurisdição. Desenvolvem-se, assim, diferentes formas de socialização, cuja articulação contribui para a composição de um *ethos* profissional, que é reproduzido

para os mais jovens pelos colegas mais antigos<sup>10</sup>. “Aprender a ser juiz” torna-se, nessa perspectiva, sinônimo de “aprender a se comportar como um juiz”. É um aprendizado no qual se espera que o novel magistrado desenvolva todas as aptidões necessárias para assegurar qualquer função na estrutura judiciária correspondente. Sua bagagem teórica é incentivada e ampliada para atender às diferentes demandas que lhe são apresentadas, estimulando uma espécie de polivalência funcional. Todos devem ser, portanto, capazes de realizar as mesmas tarefas. Mais ainda: radicalizando essa lógica, os juizes, que ocupam as posições de direção, por certo também são capazes de realizar as tarefas dos demais e, portanto, como um prolongamento necessário dessa capacidade, estariam aptos para avaliar sua realização. Dá-se, assim, o fenômeno da onisciência hierárquica que nada mais é do que a projeção vertical da polivalência funcional<sup>11</sup>.

Nosso docente ideal, sob tal perspectiva, corresponde ao “juiz experiente”, que, não só é capaz de reconstituir os diferentes processos de trabalho e as diversas lógicas de funcionamento e relacionamento profissional, mas, sobretudo, possui completo domínio sobre os aspectos centrais de seu *ethos* profissional: a *expertise* do saber abstrato associada à experiência profissional que fornece o olhar ponderado do tempo e a capacidade de melhor enfrentar as situações ordinárias do cotidiano forense (supostamente inexistente ou presente, tão somente, de forma embrionária nos membros da primeira instância). Em suma, enfatizando a noção de pertencimento, nosso professor ideal se revela o transmissor ideal de uma cultura judiciária própria à profissão. Com um olhar construído a partir de sua trajetória e experiência, ele será capaz de explicar o que é ser um “bom” juiz.

Vejam-se os exemplos nas falas do Ministro Moura França (TST), do Desembargador Tadeu Marino Loyola Costa (TJ-PR) e do Juiz Luis Martius Holanda Bezerra Júnior (TJ-DF). Para o primeiro, conhece-se, em regra, o bom juiz quando ele instrui o processo, já que “a autoridade se coloca com a forma de falar, com a forma de proceder, de dirigir o processo”<sup>12</sup>. Por sua vez, o segundo indica que “o bom juiz não precisa culminar em extremos de brilhantismo, tampouco avançar em área de originalidade inadequada; o que necessariamente o seu ministério reclama é equilíbrio no pronunciamento e sensibilidade na apreciação do fato”<sup>13</sup>. Enfim, o terceiro e último

---

<sup>10</sup> GUARNIERI, Carlo e PEDERZOLI, Patrizia. La puissance de juger. Paris: Michalon, 1996. p. 41.

<sup>11</sup> GUARNIERI, Carlo e PEDERZOLI, Patrizia. Op. cit. p. 51.

<sup>12</sup> Notícia publicada em 30 out. 2006 em [www.enamat.gov.br](http://www.enamat.gov.br) (acesso em: 11 dez. 2006), sob o título “Ministro Moura França é um dos homenageados pelos alunos da ENAMAT”.

<sup>13</sup> Cf. <http://www.tj.pr.gov.br/centrodocumentacao/mensagemlacamento.asp> (acesso em: 11 dez. 2006)

esclarece que o bom juiz “satisfaz-se com a credibilidade e o reconhecimento de seus pares, e com o respeito conquistado junto aos demais operadores do direito, que passam a conhecer e admirar o magistrado, não pelo poder ou autoridade por ele ostentada, mas por seus atributos morais, de justiça e seriedade no trato do direito, pois de nada adianta à justiça ter em seus quadros o maior conhecedor das leis, se este não for, em sua essência, justo, honesto e sensato para aplicar o bom direito a serviço dos homens de bem”<sup>14</sup>. Ora, o exame das três falas indica que a *expertise* profissional possui uma componente relativa a um “saber ser” que é muito mais forte que aquela que diz respeito ao próprio “saber fazer”. Em outras palavras, o bom juiz envolveria muito mais um *savoir être* do que um *savoir faire*. Nesse contexto, não resta dúvida que ser professor nessa “Escola de juízes” estaria, portanto, preponderantemente vinculado ao domínio desses códigos do “ser juiz”. E, por outro lado, ser aluno indica a ausência ou o precário domínio desses mesmos códigos.

Não surpreende, assim, que, entre as diretrizes da Escola Nacional da Magistratura (ENM), esteja indicado que a disciplina de “deontologia jurídica”, percebida como algo obrigatório e priorizada como eixo central nos currículos das escolas judiciais da magistratura, “será ministrada por juízes com formação técnica e experiência na magistratura, com periódica reciclagem e colaboração de profissionais acadêmicos”. Ou seja, antes até de se fazer qualquer especulação sobre o conteúdo dessa mesma ética profissional – Diz ela respeito à honra, delicadeza e dignidade, ao dever de reserva, à lealdade e à competência profissional, aos deveres de imparcialidade e de legalidade? E de que forma? E com quais intensidades?<sup>15</sup> –, a diretriz já expressa uma preocupação sobre quem será o portador da fala legítima de interpretação! Sem dúvida, trata-se de um reflexo da antes mencionada onisciência hierárquica...

\*\*\*\*\*

“Escola, para quem?” seria, afinal, o mote que permitiria o desenvolvimento de uma investigação sobre os corpos docente e discente das diferentes escolas judiciais da magistratura. Tinha-se como certeza a percepção consoante a qual as diferentes respostas dadas à questão “Escola, para que?” mapeariam (e antecipariam) as possibilidades de composição e as prioridades desses professores e alunos. Se, por um

---

<sup>14</sup> Cf. [http://tjdf11.tjdf.gov.br/novo\\_site\\_acs/not\\_selecionada.jsp?id=5805](http://tjdf11.tjdf.gov.br/novo_site_acs/not_selecionada.jsp?id=5805) (acesso em: 11 dez. 2006).

<sup>15</sup> CANIVET, Guy e JOLY-HURARD, Julie. La déontologie des magistrats. Paris: Dalloz, 2004.

lado, tudo indica que há uma efetiva conexão entre essas distintas perguntas, por outro lado, constata-se que, entre os modelos “Escola para juízes” e “Escola de juízes”, emergem quatro tipos ideais que se encontram representados na tabela III.

**Tabela III**  
**Tipos ideais de corpos docente e discente**

	Escola para juízes	Escola de juízes
Professor	Juiz titulado	Juiz experiente
Aluno	Juiz candidato	Juiz iniciante

É claro que como tipos ideais, isso significa que não podem ser negadas as possibilidades de navegação existentes entre eles, nem tampouco a exclusividade dos referidos tipos para cada quadrante indicado. Ainda assim, essa é uma imagem bastante representativa do processo cognitivo que se estabelece entre os dois diferentes corpos, o que não pode ser negligenciado na efetivação de algumas das escolhas necessariamente efetuadas por essas escolas. Afinal, diferentes identidades são forjadas em cada um desses contextos.

### **A EMATRA-RJ: forjando a identidade da magistratura trabalhista fluminense**

Aprovada, por unanimidade, na sessão ordinária de 26 de setembro de 1996, do Órgão Especial do Tribunal Regional do Trabalho da Primeira Região (TRT-RIO), a Escola da Magistratura da Justiça do Trabalho no Estado do Rio de Janeiro (EMATRA-RJ) passou por vários percalços em sua institucionalização: o interstício de um ano para sua efetiva instalação, as suas diferentes e erráticas administrações, o incêndio de fevereiro de 2002, as suas diversas sedes, a ausência de um claro projeto institucional. Na verdade, a EMATRA-RJ nasceu sob o signo da ausência: falta de projeto, falta de orçamento e falta de infra-estrutura, que foi mitigado, tão somente, por um grande voluntarismo, que, em quase tudo, assemelhava-se ao improvisado. Em síntese, a escola não sabia qual identidade profissional ela desejava formar, nem, tampouco, que perfil institucional ela desejava ter.

A ausência vai ser, portanto, a tônica das duas primeiras gestões, comandadas, respectivamente, por Alélio Vieira Braga (1997-1998) e Milner Amazonas Coelho (1999-2000). Com o primeiro, teve início a oferta do curso de preparação para ingresso na magistratura trabalhista, que, originalmente, era dividido em duas etapas: pré-admissão e formação, sem que, no entanto, houvesse uma explicação razoável para tal estrutura. A ausência de uma adequada explicitação das escolhas pedagógicas fazia-se sentir, ainda, na composição do corpo docente, cujos critérios de legitimidade eram absolutamente desconhecidos. Na verdade, a primeira turma da EMATRA-RJ foi um grande laboratório, no qual não se tinha uma idéia clara, amadurecida e pré-concebida do que deveria ser o papel de formação da escola.

Contudo, isso não impediu que a segunda gestão apostasse em uma expansão intensa, com a abertura de um “campus” no bairro da Tijuca, e na ampla interação com outros parceiros, em particular, o Centro Cultural Paiva Ribeiro e as demais escolas judiciais da magistratura existentes no Estado do Rio de Janeiro. Entretanto, essa aproximação não se traduziu pela elaboração de certa organicidade institucional. Ela representou, tão somente, a substituição do voluntarismo inicial da primeira gestão, que fora marcada pela incerteza estrutural, por um voluntarismo interacionista, que, atabalhoadamente, deseja tudo fazer de forma simultânea. Enfim, ao cabo de quatro anos e duas gestões, a EMATRA-RJ era, sobretudo, uma escola fragmentada, dispersa e sem um plano de ação específico. Em outras palavras, uma escola em busca de um projeto.

Nas três gestões subseqüentes, sob a direção de Izidoro Soler Guelman (2001-2002 e 2003-2004) e Dóris de Castro Neves (2005-2006), a EMATRA-RJ transformou-se, essencialmente, em um projeto em busca de uma escola, sem perder, contudo, a característica errática e repleta de percalços de sua trajetória. Com efeito, o esforço inicial empreendido pelo primeiro consistiu em enfrentar o déficit de infra-estrutura, buscando desenvolver um projeto de homogeneização acadêmica, calcado na reunião de todos em um espaço físico comum, que permitisse o estabelecimento de uma identidade física e institucional inequívoca. Este esforço foi frustrado pelo incêndio que atingiu quatro andares da ala norte do fórum Ministro Arnaldo Süssekind, onde funciona o TRT-RIO. Na ocasião, foram destruídos 11.040 processos judiciais, que se encontravam espalhados em 28 gabinetes de juízes da segunda instância. O esforço de restauração, no âmbito da EMATRA-RJ, diria respeito aos seus arquivos, que foram salvos. O destino não foi, no entanto, tão generoso com os equipamentos – perderam-se todos – e, pior, não mais se tinha um lugar para funcionar. Com isso, teve início um longo périplo, que levou a EMATRA-RJ a se instalar, por quase um ano, na sede da OAB-RJ e, em seguida, em

duas diferentes instalações do Centro Universitário da Cidade (UniverCidade): primeiro, na Praça Onze e, por último, no Centro.

Quando tem início a última gestão, tinha-se a precariedade como símbolo maior dos três anos subseqüentes ao incêndio que destruiu as “futuras” instalações da EMATRA-RJ, ainda que, ao longo da primeira metade dos anos 2000, houvesse sido desenhado um esboço de projeto acadêmico marcado, especialmente, pela homogeneização da oferta, com a reunião do “campus” Tijuca com a sede e com a uniformização das ofertas diurna e noturna. Este projeto, ainda e sempre em busca de uma escola, irá sofrer, ainda, o impacto de uma substancial alteração normativa havida em dezembro de 2004: a promulgação da Emenda Constitucional nº 45, que, em seu bojo, enfatizava a importância da formação continuada dos magistrados e, com a criação da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento da Magistratura (ENFAM) e da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho (ENAMAT), colocava as escolas judiciais no epicentro do cenário jurídico. É, portanto, pautada pela incerteza do real significado e alcance de um processo de formação continuada que, por um lado, subverte uma relação vertical muito cristalizada e, por outro lado, questiona as certezas já constituídas pelo concurso público<sup>16</sup>, que se inicia um “novo” modelo de ação pedagógica na EMATRA-RJ que pode vir a ser traduzido como um projeto mais claro e consistente em busca de uma escola, mas cujo propósito não se tem ainda muito claro.

\* \* \*

Esta descrição sucinta da trajetória da EMATRA-RJ evidencia que ela nunca chegou a efetivamente optar por um perfil: “escola de juízes” ou “escola para juízes”, embora a perenidade de seu curso de preparação para ingresso na magistratura indique que ela, ainda que queira optar por ser uma “escola de juízes”, não consegue deixar de ser uma “escola para juízes”. O que justifica a permanência e a resistência desse perfil? Não tenho respostas prontas, mas desenho aqui uma hipótese consoante a qual a perenidade desse perfil adviria do aporte financeiro trazido pela oferta de tais cursos.

De qualquer sorte, às vésperas de se iniciar uma nova gestão para o período 2007-2008, a EMATRA-RJ parece ter, a roldão do processo de modernização e fortalecimento da gestão do TRT-RIO, que, claramente, exige dos juízes o desenvolvimento de novas competências, mais voltadas para a administração e gestão dos espaços judiciais, ter deflagrado um processo de reflexão sobre sua estrutura e seus conteúdos, sobre seus direcionadores estratégicos. Nesse novo contexto, explicitar as

---

<sup>16</sup> BENETI, Sidnei Agostinho. “Falam os juízes na pesquisa da AMB”. Em: SADEK, Maria Tereza. Magistrados: uma imagem em movimento. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

razões das diferentes escolhas ganha uma ainda maior relevância. Assim, a possível missão a ser emprestada à escola consistiria em promover o aperfeiçoamento profissional de magistrados em atenção a critérios de eficiência e eficácia na prestação jurisdicional ou, em termos mais concisos, promover a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. Tudo isso assumindo uma visão consoante a qual a EMATRA-RJ deveria se transformar em uma escola judicial modelo capaz de fomentar uma formação continuada e multidisciplinar em sintonia com as necessidades e expectativas da sociedade! É, sem dúvida, um grande desafio para o qual a Escola já se dotou de um Padrão Administrativo (PAD), cujo objetivo consiste em “estabelecer critérios e procedimentos para a realização das ações de formação continuada dos Magistrados do Tribunal Regional do Trabalho da Primeira Região (TRT/RJ)”. Estas iniciativas, certamente, contribuem para o processo de construção de uma verdadeira identidade profissional da magistratura do trabalho fluminense, ainda que elas não indiquem se a EMATRA-RJ deseja ser uma “escola de juízes” ou uma “escola para juízes”.