

CADUCIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: entreve para o acesso à carreira da magistratura

Maria de Fátima Neves da Silva

Pedagoga, especialista em Psicopedagogia,
mestranda em Educação,
Analista Judiciária, especialidade Pedagogia
Professora universitária.

RESUMO: A caducidade e desadequação da escola pública brasileira estampam-se nos dados recolhidos de pesquisas sobre aquisição das competências educacionais mínimas, às quais todos os brasileiros têm direito constitucional. O paradigma educacional brasileiro, em pleno século XXI, é o mesmo implantado por ocasião da Revolução Industrial. É clara a vinculação entre o conceito de cidadania, a participação no mercado de trabalho e a finalidade da educação, porém, a escola pública brasileira, ainda firmada em moldes tradicionalistas, não ensina para a vida e nem para o trabalho. Dessa forma, constitui-se em um entrave ao aluno oriundo da educação básica pública para o acesso à carreira da magistratura. As escolas de magistratura, imbuindo-se de responsabilidade social, podem romper minimamente com essa situação de injustiça social.

PALAVRAS-CHAVE: caducidade da educação; desigualdade social; responsabilidade social; escolas de magistratura.

ABSTRACT: Lapse and incompetence of the brazilian public school stamp on the data collected from research on acquisition of skills requirements, to which all brazilians have constitutional right. The brazilian educational paradigm, in the XXI century, the same is deployed during the Industrial Revolution. There is a clear linkage of the concept of citizenship with participation in the labor market and the purpose of education, however, the brazilian public school, still signed into molds traditionalists, not teach for life and not for work. Thus, it constitutes a barrier to students coming from the public basic education for access to the career of judiciary. Schools of Magistracy, imbuing up social responsibility, may break minimally with this situation of social injustice.

KEYWORDS: lapse of education; social inequality; social responsibility; schools judiciary.

THEMIS

INTRODUÇÃO

Sonhar com uma vida melhor e com o exercício de uma profissão que se admira e para a qual se tem vocação é um componente importante para todas as pessoas, mas essencial para crianças e adolescentes, seres em formação. Sonhar e fazer projetos de vida são pilares para a construção de uma personalidade sadia e para o desenvolvimento da criatividade e, ainda, de uma visão de futuro. A impossibilidade de realização dos sonhos pode fazer com que a pessoa aprenda a lidar com a frustração. Mas, em contrapartida, quando a impossibilidade da realização dos sonhos é sistemática e encontra seu empecilho justamente na instituição escolar que deve educar de forma plena, a fim de que a pessoa possa perceber-se como sujeito incluído em uma sociedade, a qual pode alterar e ser feliz, exercendo sua condição de cidadão, o sentimento é de fatalismo e imutabilidade.

A educação brasileira está ancorada em princípios norteadores da escola surgida para atender às necessidades da Revolução Industrial, em total descompasso com a globalização e a revolução pós-industrial.

Destarte, o acesso à carreira da magistratura restringe-se aos alunos das escolas particulares de educação básica, ficando excluída a maioria daqueles oriundos da escola pública.

A Universidade Federal do Pará, em audiência pública realizada em 29 de julho de 2012 para discussão do seu Programa de Políticas de Ação Afirmativa, propõe a criação de cotas raciais para o acesso à universidade, no caso, para negros. Na matéria divulgada, afirma o antropólogo José Jorge de Carvalho, coordenador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCT), do Ministério de Ciência e Tecnologia e do CNPq que os negros chegam às carreiras de magistrados, diplomatas e professores numa proporção de 1% (UFPA, 2012):

A questão intrigou os pesquisadores porque negros compõe 46% da população brasileira, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), citados pelo professor José Jorge. “Entendemos que era preciso dar uma resposta à diferença racial existente no Brasil. Vimos que a população negra dominava a empregabilidade nos serviços básicos; enquanto que nos serviços qualificados, como **magistrados, diplomatas e professores, não chegava a 1%**. O problema, como responsabilidade de todos, precisava de uma solução para acelerar a busca pela igualdade”, conta (grifo nosso).

Não é preciso muito esforço para verificarmos a veracidade das afirmações do professor, porém, colocada à parte a discussão acerca do histórico desfavorecimento racial sofrido pelos negros no Brasil, entendemos que essa situação estende-se ao aluno pobre, não importando sua origem racial. Aos pobres, destinam-se a escola pública de educação básica e as faculdades particulares aos que a estas conseguem chegar. Aos ricos, a escola particular de educação básica e as melhores universidades públicas.

Procuramos refletir criticamente acerca desse contexto, conjuntamente com o papel das escolas da magistratura brasileira as quais, embora não possam alterar o paradigma educacional mecanicista do Brasil, ainda em vigor em pleno século XXI, podem, por sua vez, minimamente - no seu microcosmo - romper a estrutura de exclusão dos mais pobres à carreira judicante, através de projetos pedagógicos, resultantes de uma perspectiva de inovação pedagógica. A questão é de efetiva realização de justiça e interação social.

A inovação pedagógica pressupõe atitudes críticas, autocríticas e reflexivas. Isto implica em ampliação de horizontes, em ruptura de estruturas excludentes e antidemocráticas, em lançar-se ao novo.

A pesquisa utilizada para a produção deste artigo é qualitativa. Empregamos a revisão de literatura, como instrumento metodológico, citando autores como Peter Woods, Alvin Toffler, Thedor Adorno, Pedro Demo, Carlos Fino, Paulo Freire, entre outros.

1 CADUCIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A caducidade e incompetência da escola pública brasileira estampam-se de forma alarmante nos dados recolhidos de pesquisas sobre aquisição das competências mínimas às quais todos os brasileiros têm direito garantido constitucionalmente.

Conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao ano de 2009, o Brasil possui 20,3% de analfabetos funcionais, o que representa universo de um em cada cinco brasileiros, com 15 anos ou mais. Observemos (BRASIL, 2010, s/p):

THEMIS

A PNAD estimou também a taxa de analfabetismo funcional (percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos de estudo) em 20,3%. O índice é 4,1 pontos percentuais menor que o de 2004 e 0,7 ponto percentual menor que o de 2008.

Esses dados se referem à população do Brasil de forma geral, sem diferenciação geográfica ou com características sócio-econômicas diferenciadas, o que, certamente, consideradas suas peculiaridades, denotariam maiores percentuais entre as populações excluídas socialmente.

O Jornal do Brasil, edição de 28 de novembro de 2012, divulgou resultado de pesquisa realizada pela consultoria britânica *Economist Intelligence Unit (EIU)*, classificando o Brasil como 39º entre quarenta países, no que concerne à qualidade em educação. Entre os critérios pesquisados, estão testes em matemática, ciências e habilidades linguísticas. Apesar da pesquisa não ter sido encomendada por órgãos oficiais da educação brasileira e talvez a intenção da contratante *Pearson* seja vender produtos educacionais ao Brasil, infelizmente o resultado corrobora a PNAD realizada pelo IBGE. Leiamos (JORNAL DO BRASIL, 2012):

Brasil fica em penúltimo lugar em ranking global de qualidade de educação

Agência Brasil

O Brasil ficou em penúltimo lugar em um *ranking* global de educação que comparou 40 países levando em conta notas de testes e qualidade de professores, dentre outros fatores. A pesquisa foi encomendada à consultoria britânica *Economist Intelligence Unit (EIU)* pela *Pearson*, empresa que fabrica sistemas de aprendizado e vende seus produtos a vários países.

Os resultados foram estruturados a partir de notas de testes efetuados por estudantes dos países entre 2006 e 2012. Também foi considerado pela pesquisa a quantidade de alunos que ingressam na universidade e foram empregados.

Conhecidas como “super potências” da educação, a Finlândia e a Coreia do Sul dominam as duas primeiras colocações do *ranking* e, na sequência, figuram Hong Kong, Japão e Cingapura. Alemanha (15), Estados Unidos (17) e França (25) estão em grupo intermediário e México (38). Brasil (39) e Indonésia (40) integram as posições mais baixas.

(...)

O ranking é baseado em testes efetuados em áreas como matemática, ciências e habilidades linguísticas a cada três ou quatro anos e, por

isso, apresenta um cenário com atraso estatístico frente à realidade atual.

Ao analisar os sistemas educacionais bem-sucedidos, o estudo concluiu que investimentos são importantes, mas não tanto quanto manter uma verdadeira “cultura” nacional de aprendizado, que valoriza professores, escolas e a educação como um todo. O relatório destaca ainda a importância de empregar professores de alta qualidade, a necessidade de encontrar maneiras de recrutá-los e o pagamento de bons salários.

O Ministério da Educação (MEC) informou desconhecer pesquisa realizada pela consultoria britânica *Economist Intelligence Unit (EIU)*.

A constatação de tão devastadores resultados faz-nos refletir acerca do papel da educação especialmente para os mais pobres. Se não consegue conduzir os alunos à aprendizagem básica, nem fazê-los pensar e agir criticamente, perdeu significado e transformou-se em meio de reprodução de estruturas excludentes e antidemocráticas.

Sobre isso, escreve Adorno (2011, pp. 141-142):

Gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma *consciência verdadeira*. Isto seria inclusive de maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas.

O paradigma educacional brasileiro, já no século XXI, é o mesmo implantado por ocasião da Revolução Industrial (século XVIII), sustentado na ideia iluminista de proporcionar educação a todos, numa vinculação estreita entre educação, trabalho e cidadania. Na verdade, era necessário formar mão de obra para as nascentes indústrias. A população das cidades era formada por pessoas vindas do campo, atraídas pela oferta de trabalho, mas sem qualificação para laborar na indústria incipiente. Acostumadas à vida simples do campo, em contato direto com a natureza, não estavam aptas a obedecer aos rígidos horários e às ordens emanadas dos vários chefes da fábrica. A escola, então, incumbiu-se desse mister.

THEMIS

As carteiras dispostas umas atrás das outras remetem à linha de montagem fabril. A plataforma elevada, da qual o professor proclama conhecimentos, reflete a posição de superioridade dos professores em contraponto à ignorância do aluno. A observância rígida das regras escolares prepara para a aceitação inerte das regras do trabalho. A obediência incontestável ao diretor e ao professor treina para o acatamento silente das ordens dos chefes e dos patrões. A sirene para entrada, intervalo e saída da escola são resquícios fabris.

A educação dessa época é conhecida como tradicional, centrada no professor, na perspectiva de que o aluno é uma *tabula rasa*, uma folha em branco, a qual deve ser preenchida com os conhecimentos do professor, aceitos incontestavelmente pelo aluno respeitoso e disciplinado.

Acerca da pedagogia tradicional, escreve Gadotti:

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução, mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação (GADOTTI, 1995. p.90).

Apesar de muitas correntes educacionais surgidas após a educação tradicional, os traços desta ainda impregnam a educação de hoje, apresentando-se completamente desarticulada da realidade do aluno e das exigências do mercado de trabalho. Não consegue ensinar para a vida, nem para o trabalho. O aluno continua sem voz, cerceado de realizar seus sonhos, de criar e de criticar, manifesta seu descontentamento com a escola com atitudes de indisciplina e até de violência.

O educador brasileiro, Paulo Freire, fala acerca dessa problemática, definida por ele como “consciência bancária” da educação:

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça (FREIRE, 2011, p. 38).

É clara a vinculação do conceito de cidadania com a de participação no mercado de trabalho e com a finalidade da escola. Em um mundo capitalista não há como conceber o conceito de cidadania desvinculado do trabalho, da produção e do consumo. O art. 205 da CF/88 deixa explícita essa vinculação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Podemos observar que a Constituição Federal de 1988 estende a todos o direito à educação. Porém, qualquer educação, a exemplo da ofertada aos pobres, não é aquela que possibilita o “pleno desenvolvimento da pessoa” e seu direcionamento para uma vida cidadã.

Cidadão não é aquele que apenas vota, mas é o sujeito a quem deve ser facultado o direito de escolher os caminhos que deseja trilhar tanto na vida pessoal quanto na profissional, dentro de suas capacidades, habilidades e desejos. Para isso, é imprescindível que seja capaz de perceber criticamente a sociedade em que está inserido, para alterá-la.

Nesse passo, manifesta-se Gentil (2011, p. 81):

O direito à educação pode ser identificado como um direito amplo, intimamente vinculado ao direito que tem *toda pessoa* de exercer as suas potencialidades humanas e, dessa maneira, emancipar-se. Conhecer seu papel no mundo e compreender-se como um agente da história. O homem que alcança tal estágio é cidadão, na medida em que exercita, na plenitude, sua condição de humano, nisso incluídos o conhecimento e a capacidade de defesa de seus direitos.

Esse é o papel fundamental da escola, ou seja, desenvolver no aluno o pensamento crítico e também instrumentalizá-lo com conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como pessoa e como cidadão capaz de posicionar-se e buscar mudanças, ou simplesmente, realizar seus desejos.

Todavia, a escola pública brasileira não consegue nem fazer com que o aluno adquira as competências básicas, nas quais outros conhecimentos se apoiam, quais sejam, resolver problemas que envolvam as quatro operações

THEMIS

matemáticas, ler, escrever, compreender e produzir textos, fato que resulta em multidões de analfabetos funcionais munidos com certificados de nível médio e até de nível superior.

A disparidade entre a escola oferecida aos ricos e aos pobres é gritante. Uma, segue cumprindo com eficiência seus propósitos de manutenção e reprodução do *status quo*. Desta saem, em sua maioria, os magistrados. A outra, oferta aos pobres uma subeducação, (educação residual, de baixíssima qualidade), no entendimento de Pedro Demo (1980).

Embora a questão da oferta de vagas já esteja praticamente superada no Brasil, - o texto de Demo foi produzido em 1980 - a da qualidade em nada mudou. Aliás, piorou, pois, diante do grande desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e do aceleração global das mudanças, a escola brasileira permanece a mesma. Pedro Demo conceitua subeducação:

Entendemos por subeducação a oferta de serviços educacionais à população carente com quantidade e qualidade de tal forma precárias, que viria a reforçar as disparidades sociais vigentes. Aos pobres caberia uma educação residual, dada na medida das sobras da parte privilegiada do sistema, de sorte que a educação perderia qualquer conotação de móvel de ascensão social para os estratos mais marginalizados; pelo contrário, emergiria como instrumento específico de discriminação, medida que a “boa” educação está reservada à estrutura dominante do sistema e a “má” educação aos grupos de baixa renda (DEMO, 1980, p. 87).

Vivemos tempos de prodigioso avanço científico e tecnológico, o qual provoca mudanças nos setores materiais e imateriais da vida. Mudanças acontecem rapidamente, provocando alterações na economia, nos transportes, nas comunicações, em todas as áreas do conhecimento e no sentimento das pessoas. A sensação de incerteza e insegurança dão a tônica a esses tempos tão interessantes. Estamos em plena revolução. A impressão é de que o tempo passa muito velozmente, porém, o avanço da Medicina Preventiva e Curativa aliada à Robótica e outras ciências propiciam uma expectativa de vida mais longa e mais saudável. Podemos saber tudo o que está a acontecer no mundo, no exato momento do fato. Viajamos cada vez mais rápido para qualquer parte do planeta. Comunicamo-nos com pessoas em qualquer parte. Não conseguimos acompanhar todo o desenvolvimento tecnológico, por mais acesso que tenhamos à informação e ao conhecimento. Tudo muda com muita rapidez. Uma nova

sociedade se desenha. A economia se globalizou. A sociedade se globalizou, embora a cultura local esteja prestigiada.

Enfatiza Alvin Toffler (1998), que não se trata de uma sociedade mudada, mas de uma nova sociedade:

Estamos criando uma nova sociedade. Não uma sociedade mudada. Não uma versão ampliada, gigantesca, de nossa sociedade atual. Mas sim uma nova sociedade.

(...)

Uma revolução despedaça instituições e relações de poder. Isto é precisamente o que está acontecendo hoje em todas as nações altamente tecnológicas (TOFFLER, 1998, p. 157).

Sem dúvida alguma, as tecnologias de informação e comunicação têm promovido, num contexto de globalização, oportunidade ímpar de inovação pedagógica. Outrossim, inovação pedagógica não pressupõe utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Como salienta Fino: “A inovação pedagógica nestes dias de desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia não é sinônima de inovação tecnológica” (2008, p.3).

As escolas públicas brasileiras de ensino fundamental insistem em utilizar o computador como um instrumento na Secretaria para facilitar os apontamentos da vida escolar dos discentes ou, quando muito, numa sala denominada de “Sala de Informática”, cujo acesso aos alunos é restrito ao aprendizado do manuseio do computador raramente como fonte de pesquisa. Portanto, a simples presença de computadores na escola não indica, de forma alguma, qualquer inovação pedagógica. Mesmo fora da escola, muitas vezes o estudante utiliza o computador como uma sofisticada máquina de escrever. Não há sentido para a Educação, em tal uso. Os computadores conectados à *internet* certamente são fontes de pesquisa e de interação não somente entre pessoas, mas entre máquinas e pessoas, numa construção de conhecimento sem fronteiras geográfico-culturais, ou de qualquer outra natureza (idade, gênero), com interesses comuns de investigação.

Porém, como questiona Papert (2008, pp. 21-22):

A escola pública abrirá o caminho ou, como na maioria das vezes, a mudança primeiro irá beneficiar os filhos dos ricos e poderosos e apenas aos poucos – e com muito esforço – entrará nas vidas dos filhos do restante de nós? **A escola continuará a impor a todos um único modo de saber ou se adaptará a um pluralismo epistemológico?** (grifo nosso).

THEMIS

Os alunos, a quem se destina a aprendizagem, são os verdadeiros legitimadores da escola. E há muito tempo vêm dando francos sinais de sua insatisfação, a qual se revela na indisciplina, na agressividade, no desrespeito à autoridade constituída (diretor, coordenador e professor), na ausência de interesse nos conteúdos ministrados.

Sobre a questão da legitimidade, escreve Papert (2008, p. 21):

Este livro é permeado e direcionado pela minha convicção de que fortes sentimentos de insatisfação na sociedade como um todo estão rapidamente impossibilitando que se resgate a educação como a conhecemos, se continuarmos apenas tentando remendar suas bordas (...). Como qualquer outra estrutura social, a Escola precisa ser aceita por seus participantes. Ela não sobreviverá muito além do tempo em que não puder mais persuadir as crianças a conceder-lhe certo grau de legitimidade.

Foi necessária a criação de bolsas (família, escola, entre outras) para a família exercer poder sobre seus filhos e obrigá-los a frequentar a escola do século XVIII, em pleno século XXI. A revolução pós-industrial deve atingir a escola pública, para acabar com ela, ou para criá-la em outras bases, já que os alunos não mais a legitimam.

2 ENTRAVE PARA O ACESSO À CARREIRA DA MAGISTRATURA

No contexto comentado acima, torna-se quase impossível ao aluno oriundo da educação básica da escola pública alcançar a carreira da magistratura. Certamente, alunos da escola pública almejam a profissão de magistrado e têm talento para exercê-la. Alguns conseguem atingi-la com esforço hercúleo, sacrifício pessoal e familiar. Apenas alguns. E esse é um dado importante, porque poucos conseguem ver seu desejo realizado, e, em consequência da incompetência da escola, a magistratura perde magistrados que poderiam contribuir com uma visão diversificada da profissão, já que oriundos de classes menos abastadas, poderiam quebrar a hegemonia de classe social existente e acrescentar a ela novas ideias, novos sentimentos, novas formas de ver o mundo, mais representativas da maioria da população.

A Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará (Esmec), no IV Curso de Formação Inicial de Juizes Substitutos (2014), na Planilha de Acompanhamento de Módulos Práticos preenchidas por trinta e dois, dos quarenta e cinco juizes que participaram do curso, chegou aos seguintes resultados, no que concerne à instituição na qual cursaram a educação básica:

Ensino Fundamental concluído em escola

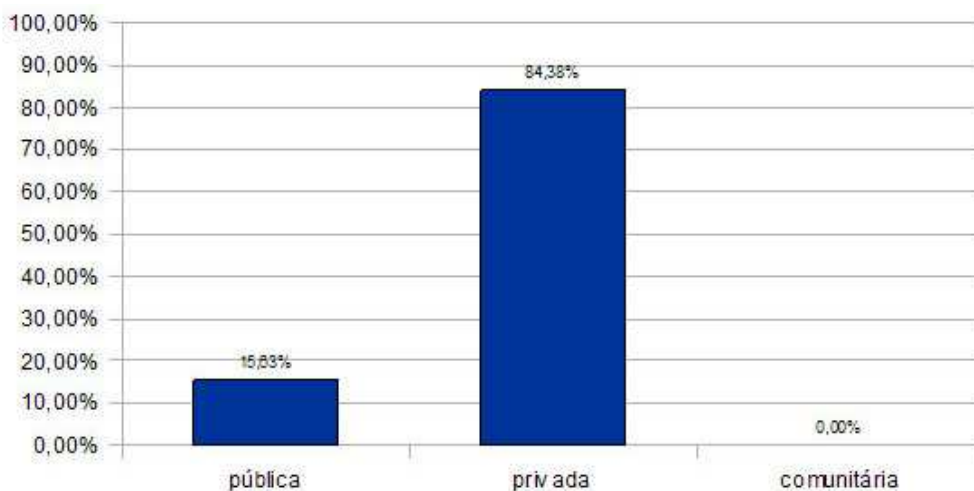


Tabela 1 - Esmec – IV Curso de Formação Inicial de Juizes Substitutos 2014

Como podemos observar no gráfico acima:

a) cursaram o ensino fundamental em escola pública: **15,6%**, o que corresponde a **5 (cinco) juizes**.

b) cursaram o ensino fundamental em escola particular: **84,3%**, o que corresponde a **27 (vinte e sete) juizes**.

Em relação ao nível médio, a discrepância é mais significativa.

Vejamos:

Ensino Médio concluído em escola

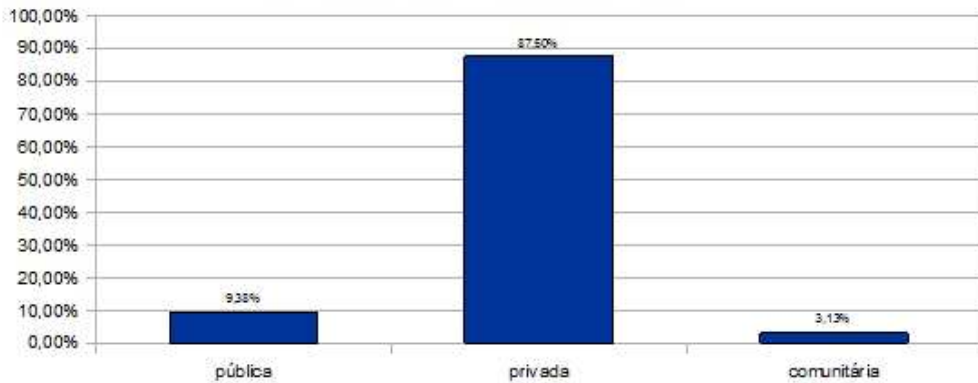


Tabela 2 - Esmec – IV Curso de Formação Inicial de Juízes Substitutos 2014

- a) Cursaram o ensino médio em escola pública: **9,3%, o que corresponde a 3(três) juízes.**
- b) Cursaram o ensino médio em escola particular: **87,5%, o que corresponde a 28 (vinte e oito) juízes.**
- c) Cursaram o ensino médio em escola comunitária: **3,1%, o que corresponde a 1(um) juiz.**

Dessa forma, os alunos que almejam à carreira judicante, certamente têm muito mais chances de nela ingressarem, quando oriundos das escolas particulares de educação básica, os quais, acabam por estudar nas mais conceituadas Faculdades de Direito, gerando quase um monopólio de acesso às classes mais abastadas.

Almeida, no mesmo passo, fala em monopólio de acesso à escola das elites (2010, p. 100): “a característica de exclusividade dos estabelecimentos escolares de elite, decorrente de sua alta seletividade no ingresso de novos membros e que produz em quem a eles pertence o sentido de *monopólio*”.

Paulo Freire, ainda sobre a problemática da exclusividade na busca pela educação, escreve:

a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de “si mesmo”
 (...)
 Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter

mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras. Seria “coisificar” as consciências (FREIRE, 2011, p. 28).

Há uma preocupação social quanto ao acesso aos quadros do Poder Judiciário e esse fato chegou ao Conselho Nacional de Justiça (CNJ), ao responder o Pedido de Providências 0002248-46.2010.2.00.0000 que, segundo a Agência CNJ de Notícias, em matéria veiculada em 28 de junho de 2012, “solicita ao CNJ que estabeleça políticas afirmativas para o ingresso de índios e negros nos quadros do Poder Judiciário” (BRASIL, CNJ, 2012).

Da mesma forma, como notícia, no *site* da Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará (Esmec), há o engajamento da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento da Magistratura (Enfam) e o Colégio Permanente de Diretores de Escolas Estaduais da Magistratura (Copedem) para a implantação de programas de inclusão de minorias raciais nas escolas da magistratura brasileira.

Vejamos:

COTAS NAS ESCOLAS DA MAGISTRATURA

A Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (Enfam), em parceria com o Colégio Permanente de Diretores de Escolas Estaduais da Magistratura (Copedem), vem se engajando no trabalho de incluir programas de cotas e bolsas para a comunidade negra carente e para os índios em todas as escolas da magistratura do Brasil.

As duas entidades atendem a um apelo da ONG Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (Educafro), instituição que entende ser a inclusão de afrodescendentes e índios nas escolas da magistratura o primeiro grande passo para que consigam melhores colocações em futuros concursos (ESMEC. Notícias, 2012).

Também para Almeida, é importante a quebra da hegemonia social nas carreiras jurídicas. Pondera (ALMEIDA, 2010, pp. 305-306):

acredito que os efeitos da diversificação social e demográfica dos grupos profissionais, expandidos por todo o campo jurídico, tendem a ser, cada vez mais, o motor dos *conflitos* no interior do campo – e, nesse sentido, as mudanças efetivamente observáveis na

administração da justiça estatal brasileira dependerão sempre da correlação das forças de elites e contraelites nas lutas da política da justiça.

Obviamente, o CNJ, o Copedem e as escolas de magistratura não têm como alterar o sistema educacional brasileiro, mas, como defenderemos adiante, a implantação de projetos pedagógicos direcionados a comunidades excluídas é questão de responsabilidade e justiça social.

3 RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS ESCOLAS DA MAGISTRATURA

O paradigma de inacessibilidade à carreira da magistratura há de ser rompido. Pensamos que a inacessibilidade dos menos favorecidos economicamente à mencionada carreira é o inverso de democracia, retrato da injustiça social que permeia a sociedade brasileira e, de fato, de forma alguma configura um Estado Democrático de Direito, fato que preocupa-nos, na qualidade de educadora e de servidora de um poder que deve zelar para que a justiça se concretize em paz social.

Segundo Adorno (2011, p. 142), “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”. Para que a emancipação aconteça e se firme no conceito de democracia, as pessoas não podem ser mantidas na ignorância e na desesperança, como se nascer em uma família pobre fosse um fardo a ser carregado, mantido e reproduzido socialmente. A democracia firma-se na igualdade de condições, dentro da diversidade social. A caduca educação pública brasileira tem reproduzido essa situação, reforçando as estruturas antidemocráticas.

Creemos que a ruptura da estrutura educacional pública brasileira por si mesma, ou seja, de dentro para fora, não acontecerá. As mudanças serão pontuais, como sempre foram, consequência do desejo político e administrativo de permanência e reprodução.

Apesar disso, é necessário termos esperança na capacidade humana de mudar.

Quanto à necessidade ontológica de termos esperança, comenta Paulo Freire (2011, p. 11):

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade

ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero.

De qualquer forma, é possível acontecer ruptura em ambiência de inovação pedagógica, fora da escola ou dentro da escola em seu micro-universo.

Quanto aos pressupostos da inovação pedagógica, argumenta Fino:

A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais (2008, p. 1).

O que queremos dizer com a possibilidade de inovação pedagógica no interior de um micro-universo é que, as escolas de governo, no caso, as escolas de magistratura podem romper minimamente em seu pequeno universo, com essa estrutura de desigualdade de oportunidades, ao estender seus olhos para fora dos muros da escola e exercer um significativo - apesar de pequeno, diante da realidade educacional pública nacional - papel de responsabilidade social, realizando projetos pedagógicos que envolvam alunos de baixa renda que almejam à carreira da magistratura, preparando-os para competirem em igualdade de condições nas provas de acesso às faculdades de Direito e aos concursos para a atividade judicante.

Reconhecer o outro como ser capaz de alterar sua realidade, respeitar e valorizar sua diversidade cultural, conceder igualdade de condições educacionais para seu desenvolvimento e mobilidade social são ideais de justiça social. Acerca disso, pondera Odina:

Hablar de culturas diferentes como entes estancos, analizar las culturas como territorios fijos y cerrados, definir características propias de una cultura como si fueran normas fijas, es un error, es un enfoque caducado. No nos permite comprender las realidades actuales y, en educación, hace imposible alcanzar logros educativos valiosos. Por supuesto esto es así si aceptamos ideales de justicia social y de igualdad de oportunidades educativas. Las culturas no son realidades ni conceptos operativos. (...)

No deberíamos definir a un individuo al margen de él mismo, al margen de cualquier relación con él. Reconocer la diversidad cultural implica reconocer al otro, huyendo de adscripciones previas, fijas y categorizadoras. (2011, p. 22)

THEMIS

Fino elenca elementos característicos de inovação pedagógica, comparando-os com as práticas pedagógicas tradicionais:

- A educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais, encontrando sempre pretextos para impor a ortodoxia.
- A inovação não é resultado de formação de professores, ainda que a (boa) formação seja determinante.
- A inovação não é induzida *de fora*, mas um processo *de dentro*, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico.
- A inovação pedagógica mesmo que inspirada ou estimulada por ideias e movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local.
- A inovação pedagógica dentro da escola sempre corre o risco de esbarrar contra o currículo.
- A inovação pedagógica nestes dias de desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia não é sinônima de inovação tecnológica (*ibidem*, pp. 2-3).

As escolas de magistratura preservam a educação institucionalizada, mas, esse fato não é impeditivo para a realização de projeto pedagógico inovador. Para sua realização é indispensável um posicionamento reflexivo, crítico e criativo, que pode resultar não apenas em benefício aos alunos, mas também para a própria escola como instituição pesquisadora.

Além do benefício social aos alunos interessados no acesso à magistratura, se realizado projeto pedagógico inovador, há outra questão humana e humanizadora envolvida, a da interação social. Para Woods (1999), o que torna o comportamento humano realmente social, é a partilha e a atribuição comum de significados, construídas através da interação social especialmente na capacidade de colocar-se no lugar do outro.

Peter Woods afirma ser a interação social:

um processo de construção e não uma mera resposta a factores que estão em jogo na pessoa, como os factores de personalidade, os impulsos psicológicos, as normas sociais ou os determinantes estruturais ou culturais (*ibidem*, p. 48).

CONCLUSÃO

A responsabilidade social das escolas de magistratura não deve se restringir à finalidade legal da escola, diante da conjuntura da educação pública brasileira, cuja caducidade e ineficiência acabam por impedir aos alunos oriundos da escola pública o acesso à carreira da magistratura.

A escola pública brasileira carrega traços da educação tradicional criada na Revolução Industrial para preparar mão de obra para a incipiente indústria.

Os tempos mudaram. O mercado de trabalho mudou. Tudo muda muito rapidamente, mas a escola pública brasileira continua ancorada em fundamentos da educação do século XVIII. Perdeu sua finalidade última, a da emancipação humana. Não é capaz de levar o aluno à aprendizagem nem das habilidades mínimas, tais como, ler, escrever, interpretar, produzir textos e resolver problemas envolvendo as quatro operações matemáticas.

Esse fato tem provocado uma hegemonia de classe social na magistratura, o que pensamos não ser democrático nem proveitoso, já que a pluralidade de modos de ver o mundo e nele se inserir provocariam, no nosso entendimento, um judiciário mais próximo do povo - a quem a justiça se destina - e apto a considerar a diversidade de opiniões, o que poderia oxigenar o modo de se fazer justiça no país.

Além disso, se as escolas de magistratura não se preocuparem com a inclusão das populações menos favorecidas economicamente na carreira jurídica, perderão a oportunidade de, como entidade educacional pesquisadora, produzir conhecimento científico acerca desse tema de grande relevância social.

A implantação de projetos pedagógicos inovadores requer um olhar crítico e reflexivo acerca do papel social das escolas de magistratura.

Certamente, as escolas de magistratura não romperão o paradigma mecanicista da educação pública brasileira, mas, dentro de seu microcosmo, é factível, através da realização de projetos pedagógicos destinados à preparação de alunos oriundos da educação básica da escola pública que almejem à carreira da magistratura.

É uma questão de interação social, de empatia, de responsabilidade social, de curiosidade acadêmica e de esperança.

THEMIS

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 6 reimp. São Paulo: Mar e Terra, 2011.

ALMEIDA, Frederico Normanha Ribeiro de. **A nobreza togada**: as elites jurídicas e a política da justiça no Brasil. Tese de doutorado em Ciência Política. USP, 2010.

BRASIL. CNJ. **Agência CNJ de Notícias**. *Estudo norteará decisão sobre cotas raciais na Justiça*. Disponível em <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/19995-estudo-norteara-decisao-sobre-cotas-raciais-na-justica>>. Acesso em 7 nov 2012.

BRASIL. **Constituição Federal da República do Brasil de 1988**. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 8 nov 2012.

BRASIL. **Instituto de Geografia e Estatística (IBGE)**. Sala de Imprensa: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009. Taxa de analfabetismo funcional em queda, mas está acima de 20%. Disponível em < http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708>. Acesso em 19 jul 2012.

DEMO, Pedro. **Educação, cultura e política social**. Porto Alegre: FEPLAM: 1980.

ESMEC. **Esmec Notícias**. Cotas nas escolas da magistratura. Disponível em < <http://www2.tjce.jus.br:8080/esmec/index.php?s=COTAS+NAS+ESCOLAS+D+A+MAGISTRATURA&Submit=Buscar>>. Acesso em 7 nov 2012.

FINO, Carlos Nogueira. Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (org). **Educação em tempo de mudança**. Funchal: Grafimadeira, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 33 reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GENTIL, Plínio Antônio Britto. Ensino jurídico, cidadania e *fast-food*. In LIMA, Fernando Rister de Sousa. PORT, Otávio Henrique Martins, OLIVEIRA, Rafael Sérgio Lima de (coord.). **Poder Judiciário, direitos sociais e racionalidade jurídica**. São Paulo: Elsevier, 2011, pp. 71- 83.

JORNAL DO BRASIL. **Brasil fica em penúltimo lugar em ranking global de qualidade de educação**. Agência Brasil. Quarta-feira, 28 de novembro de 2012. Disponível em <<http://www.jb.com.br/internacional/noticias/2012/11/28/brasil-fica-em-penultimo-lugar-em-ranking-global-de-qualidade-de-educacao/>>. Acesso em 28 nov 2012.

ODINA, Teresa Aguado. El enfoque intercultural em la búsqueda de buenas prácticas escolares. In *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol.5, n. 2, 2011.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. Trad. Eduardo Francisco Alves. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

UFPA. **Antropólogo a UnB apresenta mapa de ações afirmativas no Brasil**. Thaís Braga. Assessoria de Comunicação da UFPA. Disponível em <<http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=6270>>. Acesso em 29 nov 2012.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Trad. Maria Isabel Real Fernandes de Sá e Maria João Álvarez Martins. Porto: Porto Ed., 1999.