

**O desenvolvimento de competências e as práticas pedagógicas
– que mudanças são necessárias na formação profissional?**

Maria Raimunda Mendes da Veiga

Essas anotações são produto da experiência da autora na coordenação do realinhamento de práticas pedagógicas na Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam, com implicações para a prática das escolas judiciais e de magistratura, de modo que as ações formativas propiciem o efetivo desenvolvimento de competências.

1. Antecedentes

A Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam tem como principal atribuição regulamentar os cursos oficiais destinados ao ingresso e promoção na carreira da magistratura estadual e federal, conforme preceitua o texto constitucional. O surgimento da Escola Nacional, com a incumbência de estabelecer diretrizes, coordenar e supervisionar a formação judicial no Brasil, trouxe nova perspectiva para o processo de educação da magistratura.

Os cursos de formação inicial e os de aperfeiçoamento, para efeito de vitaliciamento e de promoção por merecimento, a partir de 2007, passaram a ser obrigatoriamente credenciados pela Enfam, seguindo as diretrizes inicialmente dispostas pelas Resoluções n. 1 e 2 de 17 de setembro de 2007, que estabeleceram carga horária, conteúdos mínimos e formas de avaliação para tais cursos.

Tais normativos trouxeram em seu texto a previsão de que a metodologia dos cursos daria ênfase à formação humanística e pragmática, colocando em relevância os estudos de casos, numa clara intenção de fazer um contraponto ao modelo de formação jurídica então presente nas faculdades de direito e reproduzido nas escolas judiciais e de magistratura.

Além disso, explicitaram-se os temas que integrariam o conteúdo mínimo obrigatório para os cursos de formação inicial e de aperfeiçoamento de magistrados, donde já se depreendia a clara diretriz da Enfam de conferir uma formação multidisciplinar ao magistrado, propondo disciplinas como psicologia, sociologia, filosofia, administração, economia, tecnologia da informação, entre outras, para o diálogo com o direito.

A previsão expressa de que haveria avaliação de aprendizagem foi também uma grande inovação no contexto da formação da magistratura nacional, uma vez que diversos questionamentos emergiram acerca da possibilidade de se levar a efeito ou não tal sistemática, sob o argumento de que a avaliação poderia redundar numa forma de interferência e comprometer independência do juiz.

A questão, que não deixava de trazer uma necessária reflexão, constituía-se em mais um desafio a ser superado, pois, segundo Livingston (1996), a capacidade de uma instituição de preservar a independência judicial, evitando qualquer tipo de doutrinação, seja ela subliminar ou aparente, em seus processos educacionais, é a chave para a credibilidade dos seus programas de formação continuada.

As mudanças não eram de pequena monta e requeriam dedicação diuturna para assegurar a implantação do modelo pensado para a Enfam. Muitos foram os passos dados com o intento de tornar cada vez mais claras as diretrizes orientadoras contidas nos normativos até então expedidos. Destaca-se a elaboração do Modelo Educacional, em 2011, trazendo a interligação das atribuições da Escola Nacional, consolidadas no tripé **ensino, pesquisa e disseminação do conhecimento**.

Em 2014, reconhecendo ainda haver lacunas nas orientações para as escolas, a Enfam iniciou um trabalho de elaboração de diretrizes pedagógicas com o objetivo de fortalecer o processo de reformulação da sua prática educacional e das escolas judiciais e de magistratura. O trabalho visava, também, proporcionar uma oportunidade de reflexão conjunta entre Enfam e escolas sobre as rápidas mudanças ocorridas no contexto da formação profissional, sobretudo em relação à abordagem por competências.

O documento referente às diretrizes pedagógicas da Enfam foi publicado por meio da Resolução n. 11/2015, trazendo no seu bojo orientações para responder aos desafios que se apresentam no cenário da formação de magistrados, com vistas à implementação de ações educacionais voltadas para o desenvolvimento de competências profissionais, em oposição ao modelo de aquisição de conhecimentos teóricos, o que demanda um trabalho de integração dos eixos teórico e prático no currículo e uma abordagem verdadeiramente humanista – com foco em quem aprende, e não em quem ensina.

A Enfam, ao editar suas diretrizes pedagógicas, consolidou de forma objetiva a relação entre a formação profissional de magistrados e o desenvolvimento de competências, linha educacional que já vinha desenvolvendo e podia ser percebida tanto na metodologia utilizada pela própria Escola Nacional, como nas orientações constantes dos pareceres emitidos nos processos de credenciamento de cursos.

2. A concepção de competências nas diretrizes pedagógicas da Enfam e seus impactos no processo educacional

Conforme suas diretrizes pedagógicas, a Enfam compreende a competência como “[...] a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e

eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos, experiências sociais e de trabalho, comportamentos e valores, desejos e motivações” (BRASIL, 2015).

Da leitura dessa concepção, originam-se algumas consequências de ordem prática para os processos de ensino e de aprendizagem destinados à formação de magistrados.

Antes, porém, de tecer alguns comentários sobre tais consequências, é salutar lançar um olhar mais acurado sobre o conceito adotado pela Enfam. De pronto, ao definir competência como a **capacidade de agir**, a Escola se afasta de correntes teóricas que entendem a competência como um **conceito qualificador**, segundo o qual a aquisição, pelo indivíduo, dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias a determinado posto de trabalho seria suficiente para torná-lo competente.

Com efeito, a Enfam, ao definir o conceito de competência em suas diretrizes pedagógicas, buscou fundamentos na literatura francesa, “[...] representada por autores como Le Boterf (2003) e Zarifian (2001), que associam a competência, para além de fatores individuais, ao contexto e às condições materiais de trabalho, onde se incluem as práticas, ou competências coletivas. Nesse sentido, a competência reflete-se em formas de ação dos indivíduos no trabalho e nas realizações que resultam dessas ações. Articula, portanto, a dimensão individual, as condições materiais de trabalho e as práticas coletivas da equipe de trabalho” (BRASIL, 2015).

Dessa forma, segundo as diretrizes pedagógicas, para a Enfam, a competência está relacionada com a capacidade de agir concretamente e de mobilizar, com rapidez e eficiência, em situações de trabalho, os saberes adquiridos. A qualificação desse agir traz a dimensão das respostas rápidas e que resolvam os problemas que se apresentam. Não é suficiente um agir qualquer. É necessário que se aja no tempo

necessário a satisfazer uma demanda específica do contexto de trabalho, pois a complexidade de que se reveste o ambiente laboral requer do indivíduo uma resposta também complexa, a qual, para ser construída, exigirá a articulação de conhecimentos tácitos e científicos, o que remete a um agir teoricamente sustentado (conhecimento científico), mas também respaldado por uma experiência anterior (conhecimento tácito), resultando numa prática consciente), conforme bem explicitado no documento das diretrizes pedagógicas: "...portanto, apenas o domínio do conhecimento por parte dos magistrados, seja tácito, seja científico, não é suficiente, posto que é a atividade teórico-prática que transforma a natureza e a sociedade; é prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; é teórica, na medida em que esta ação é consciente. (Vazquez, 1968)." (BRASIL 2015)

Não basta saber **o que** fazer, é preciso saber **por que** se faz e, ainda, **por que** se faz desta e não daquela maneira. Em suma é preciso **saber agir** de forma a dar a resposta adequada à situação que se apresenta. Mas esse agir, que reflete a competência, também deve estar imbuído de valores, desejos e motivações, ou seja, o indivíduo deve estar implicado naquilo que faz. Segundo Le Boterf (2003), ele deve **querer fazer**, acreditar no que faz e compreender e antever os impactos da sua ação, sendo capaz de avaliá-los previamente e reajustar decisões antes de tomá-las.

A dimensão das respostas rápidas e complexas, que qualificam esse agir, não são, entretanto, atos individuais, porquanto a competência, enquanto fenômeno que se manifesta na prática laboral, reveste-se também de caráter coletivo, não se podendo olvidar aqui que o ambiente de trabalho caracteriza-se pela complexidade das relações sociais que ali se estabelecem, a influenciar os resultados que se buscam atingir, uma vez que algumas práticas de equipe podem estimular ou inibir a manifestação da competência. Segundo Kuenzer (2003) essa dimensão refere-se

às competências tácitas de natureza coletiva, derivadas da cooperação.

A manifestação da competência, ainda de acordo com Le Boterf (2003), depende também de outro conjunto de fatores, que é o **poder agir**. O indivíduo exerce seu trabalho dentro de uma estrutura organizacional com procedimentos, metas e objetivos a serem atingidos em dadas condições materiais, tecnológicas e sociais, assim como sob determinado tipo de liderança. Esses fatores serão também condicionantes da manifestação da competência, pois não se pode falar em desenvolvimento de competências sem o suporte organizacional para sua objetivação.

Aqui é importante fazer uma distinção entre competência e suas precursoras, que são as capacidades. As capacidades são todos os conhecimentos, práticas e comportamentos que se desenvolvem no ambiente escolar. Pode-se dizer que as capacidades são competências **em ser** ou competências potenciais, aguardando a situação de trabalho que vai exigir e possibilitar a sua realização.

Com isso, afirma-se que não se desenvolvem competências por meio de cursos, no ambiente escolar. Ali se desenvolvem capacidades. Por mais que se aproxime o ambiente escolar do ambiente laboral por meio de simulações, estudos de caso e estágios, ainda não se poderá reproduzir a complexidade da situação real de trabalho, com suas pressões, demandas, exigências, limitações e imprevistos. Por isso, reafirma-se que, na escola, desenvolvem-se capacidades, mas somente na prática laboral é que vai ser possível a manifestação da competência. Assim, não se pode falar em competência sem uma prática no ambiente de trabalho que a objective. Com efeito, Kuenzer (2003), ao tratar do papel da escola no desenvolvimento de competências profissionais, assim define o espaço escolar: "São, por excelência, espaços da produção teórica, do trabalho intelectual, sempre que possível articulado

à práxis, mas sempre incapaz de reproduzi-la em seu movimento e em sua complexidade. Não são, portanto, espaços de desenvolvimento de competências, o que só poderá ocorrer através dos processos sociais e produtivos. Não que a prática teórica e o desenvolvimento das competências cognitivas superiores não sejam de fundamental importância para o desenvolvimento de competências; mas por si sós, são insuficientes. ”

Então, como desenvolver, na escola de formação profissional, capacidades que possam ser mobilizadas no ambiente de trabalho, viabilizando, assim, a manifestação da competência? Diante da concepção apresentada, percebe-se que as implicações da abordagem por competências na formação profissional perpassam do diagnóstico de necessidades de aprendizagem, metodologias, estratégias e técnicas de ensino e aprendizagem até a avaliação dos seus resultados.

3. Concepção de competência e processos pedagógicos – ensinar e aprender

Se a escola tem como foco o desenvolvimento de competências e estas são objetivadas no ambiente de trabalho, surge, dessa assertiva, uma primeira consequência prática para o processo educacional: não é possível identificar ou diagnosticar necessidades de aprendizagem senão na prática laboral do profissional. Não se podem implementar cursos pensados por um pequeno grupo ou por algumas pessoas que imaginam saber do que necessitam os magistrados. É necessário que o profissional seja agente da sua formação desde o momento do diagnóstico. Não

será ele o único a ser ouvido, mas, sem dúvida, não se poderá falar em diagnóstico para o desenvolvimento de competências sem a participação dos que serão público-alvo das ações educacionais. Ressalte-se, todavia, que ouvir o magistrado não significa perguntar-lhe quais cursos deseja ou acha que necessita fazer; é, antes de tudo, propiciar um espaço de reflexão que lhe permita pensar a sua prática e identificar os pontos em que precisa aperfeiçoá-la, reconhecendo quais desses aspectos estão relacionados com o desenvolvimento de competências.

Sem pretender passar por todo o ciclo do processo de formação (diagnóstico, planejamento, desenvolvimento e avaliação), convém destacar uma consequência significativa que a concepção de competências traz para a escolha dos métodos, estratégias e técnicas pedagógicas e sua relação com os objetivos pedagógicos que se almejam alcançar.

Se o ponto central da concepção de competência é desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticas laborais, percebe-se aqui a inutilidade das aulas tradicionais, centradas na fala do professor e com pouca ou quase nenhuma ação por parte de quem aprende. Nesse sentido, o domínio apenas do conhecimento, seja tácito (decorrente da experiência), seja científico (formalmente estruturado), não é suficiente para dar as respostas que são exigidas do ambiente de trabalho. Como antes dito, é necessário aliar o conhecimento à prática (o saber fazer) e às atitudes (o saber ser e o saber conviver).

Tais dimensões não são desenvolvidas por meio das aulas tradicionais, centradas no professor e no conteúdo. Exigem uma mudança de paradigma, de modo a trazer o aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem. Exigem reconsiderar o lugar e a importância dos métodos pedagógicos: **tão ou mais importante do que o que ensino é como ensino.**

Sobre o desenvolvimento das dimensões da competência, Thomas Durand (2000), ao desvelar a alquimia da competência, descreveu as três dimensões que a compõem – **o saber, o saber fazer e o saber ser** – como dimensões interdependentes, o que significa dizer que o desenvolvimento de apenas uma ou mesmo de duas delas não configurará o desenvolvimento da competência.

O autor afirma, entretanto, que, embora interdependentes, tais dimensões desenvolvem-se de formas diferentes, exigindo contextos de aprendizagem, métodos e estratégias específicos. Enquanto o **saber** é constituído pelo conjunto estruturado das informações assimiladas e integradas em quadros de referência, o **saber fazer** relaciona-se com a capacidade de agir de uma maneira concreta, de acordo com um procedimento ou objetivos predefinidos. O **saber ser**, por sua vez, tem relação com a capacidade de se comportar de maneira produtiva e contextualizar os saberes no meio da atuação profissional (DURAND, 2000).

Dessa forma, enquanto a dimensão do **saber** pode ser desenvolvida por meio de cursos formais, a dimensão do **saber fazer** exige que o aluno seja colocado em situações práticas, para aprender fazendo – aquilo que os americanos denominam *on the job training* e os franceses chamam de *compagnonnage*. Segundo Durand (2000), a melhor forma para desenvolver as habilidades ou aprender uma prática, ou seja, aprender a fazer, é observar alguém mais experiente fazendo ou atuar sob supervisão.

De igual maneira, não se imagina desenvolver a dimensão do **saber ser** por meio de uma aula teórica ou pela leitura de um texto. Para essa dimensão, recomendam-se especialmente as atividades em grupo visto que “[...] o **saber ser** será construído nos momentos de interação e de trocas. É pela interação que se formam as

identidades, moldam-se os comportamentos e forjam-se as vontades coletivas. Ao serem adaptadas e adotadas, essas normas prevalecem dentro de um grupo, tomando forma, assim, as atitudes” (DURAND, 2000).

4. Práticas pedagógicas viabilizadoras do desenvolvimento de competências

No contexto da competência, um dos maiores desafios é quanto à escolha das estratégias pedagógicas – como ensinar e aprender –, de modo a viabilizar o desenvolvimento de capacidades para o trabalho. Nesse sentido, as práticas que se destacam como propiciadoras desse novo modo de ensinar e aprender são aquelas que reservam o protagonismo para quem aprende, e não para quem ensina. São aquelas nas quais o professor se coloca como um mediador entre o aprendiz e o objeto do conhecimento, um facilitador da travessia do ponto obscuro das questões e inquietações iniciais para o ponto da formulação de hipóteses e construção de soluções.

A Enfam enfatiza, em suas orientações, que as escolas priorizem as metodologias ativas, que viabilizam o desenvolvimento de capacidades para o trabalho, podendo-se citar aqui técnicas tais como a simulação, o *role play*, o estudo de caso, a aprendizagem por solução de problemas.

Anastasiou, no artigo *Estratégias de Ensino* (2011), elenca desde a técnica mais simples, como a exposição dialogada – que classifica como uma superação da aula tradicional –, até a mais complexa, como o ensino com pesquisa, como estratégias que possibilitam lançar um novo olhar e um novo agir no processo de ensino e

aprendizagem: a ensinagem.

Sophie Coureau (2011), ao tratar das ferramentas de excelência do formador, alerta que, antes de pensar em métodos e técnicas, deve estar o formador atento às condições de aprendizagem dos adultos, as quais, como já provado em inúmeras pesquisas, devem diferenciar-se dos métodos da pedagogia clássica adotados mais frequentemente pelas correntes tradicionais. A idade, a experiência e a responsabilidade não deixam o profissional quando este se desloca para a sala de aula. A necessidade de aplicação imediata do que se aprende, a vontade de conhecer outras experiências similares e a disposição para intercambiar estão presentes no adulto durante todo o processo da formação profissional.

Para a autora, o que importa é que o ambiente de aprendizagem seja um espaço democrático, com comunicação clara sobre o que se pretende alcançar, o percurso a ser feito, como se dará caminhada e como se avaliarão suas diversas etapas e o ponto de chegada. Destaca que o ambiente de aprendizagem deve ser estimulador, onde os avanços do aprendiz sejam reconhecidos e o *feedback* seja uma ferramenta a impulsionar o crescimento; um ambiente leve e de alegria, com espaços de autonomia, propiciador da aprendizagem entre os pares num clima de confiança; onde o indivíduo perceba a aprendizagem mais como resultado da evolução no seio de um grupo do que obra de um professor.

Frisa ainda que o espaço democrático da aprendizagem é aquele onde se equilibram as falas de quem ensina e de quem aprende; onde se equilibram as falas e as práticas; onde há espaço para o aprendiz agir, estabelecendo a relação ente o que aprende e sua experiência; por fim, um espaço onde ele possa colocar em prática diversas capacidades cognitivas, apropriando-se do saber para fazê-lo seu.

5. Conclusão

Transitar de um modelo de educação judicial centrado na transmissão do conhecimento teórico para o modelo de desenvolvimento de competências exige de todos – magistrados, professores, alunos, diretores de escola, equipe técnica – um repensar e uma mudança de paradigma. Segundo Freire “[...] aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. O convite que é feito é no sentido de que todos os que atuam na formação de magistrados sejam capazes de perceber que não há caminhos já traçados; estão sendo construídos neste momento. Não há respostas prontas. Há perguntas que estimulam a reflexão sobre a prática de ensino e aprendizagem e impulsionam seu aperfeiçoamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, L.P. e ANASTASIOU, L.G.M. **Estratégias de Ensino**. disponível em <http://www.ufmt.br/proeg/arquivos/2dc95cd453e52a78a17dcc157f04dbf6.pdf>

ARMYTAGE, L. **Educating Judges: Towards a new model of judicial learning**.. Kluwer Law, Boston/London, 1996

BRASIL. **Resoluções n. 1 e 2 de 17 de setembro de 2007**. Disponível em <http://www.enfam.jus.br/institucional/legislacao/resolucoes-da-enfam/>

_____. Resolução n. 11 de 7 de abril de 2015. Disponível em <http://www.enfam.jus.br/institucional/legislacao/resolucoes-da-enfam/>

COUREAU, Sophie. **Les Outils d'Excellence du Formateur**. Issy-les-Moulineaux. ESF Editeur. 2011.

DURAND, Thomas. **L'Alchimie de la Compétence**. Revue Française de Gestion, n. 160/2006.Paris.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessárias à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

KUENZER, Acácia. **Conhecimento e Competência no Trabalho e na Escola**. Disponível em <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br>

KUENZER, A. **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr. 2003.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

