



2014



**PLANEJAMENTO DE ENSINO
NO CONTEXTO DA MAGISTRATURA:
TRILHAS TEÓRICO-PRÁTICAS**



AUTORAS
MARIA RAIMUNDA MENDES DA VEIGA
MARIZETE DA SILVA OLIVEIRA
SOLANGE RAUCHBACH GARANI

PLANEJAMENTO DE ENSINO NO CONTEXTO DA MAGISTRATURA: TRILHAS TEÓRICO-PRÁTICAS

MARIA RAIMUNDA MENDES DA VEIGA

MARIZETE DA SILVA OLIVEIRA

SOLANGE RAUCHBACH GARANI

Enfam

Escola Nacional de Formação e
Aperfeiçoamento de Magistrados

Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira

Brasília – DF, maio de 2014.

Ficha Técnica**Diretor-Geral da Enfam**

Ministro João Otávio de Noronha

Vice-Diretor

Ministro Humberto Martins

Secretário-Geral

Paulo de Tarso Tamburini

Secretária Executiva

Maria Raimunda Mendes da Veiga

Coordenadora de Pesquisa e Ensino

Marizete da Silva Oliveira

Conselho Superior da Enfam

Ministro João Otávio de Noronha

Ministro Humberto Martins

Ministra Maria Thereza de Assis Moura

Ministro Herman Benjamin

Desembargador Federal Aluisio Mendes (Justiça Federal)

Desembargador Fernando Antonio Maia da Cunha (Justiça Estadual)

Juiz Walter Nunes (Ajufe)

Juiz Marcelo Piragibe (AMB)

Expediente da Escola

Ana Paula Nóbrega de Souza
Daiane de Fátima de Almeida Liberato
Daniella Gonçalves Cabeceira de Azevedo
Eliane de Castro de Souza
Flavia Cerqueira Capella
Gustavo Sanches
João Pedro Correa Cruz
José Eduardo Rodriguez Lampreia
Leonardo Alves Pereira
Letícia Lina Lima
Lorrana Rosa Lopes
Luciana Luzia Prado Cardoso
Luiz Otávio Borges de Moura

Márcia de Carvalho
Maria Deuza Lopes de Oliveira
Maria dos Reis de Almeida Neves
Maria Magda Alves de Figueiredo
Nêmora Corrêa de Freitas
Renata de Souza Monteiro
Roberto Dalledone Machado Filho
Rosa Christina Penido Alves
Solange Perez Cabral
Tais da Silva Villela
Tereza Cristina Jurema Garrido
Thais Nascimento Silva
Thais Paz de Lima
Wanderson Oliveira dos Reis

Organização do material didático

Marizete da Silva Oliveira

Revisão

Stael Françoise de Medeiros Oliveira Andrade

Capa/Diagramação

Marizete da Silva Oliveira

Impressão/Reprodução

Reprografia do Superior Tribunal de Justiça

Sobre as autoras**Maria Raimunda Mendes da Veiga**

Pedagoga, especialista em gestão de pessoas, capacitação em educação corporativa, gestão por competências, formação de formadores e engenharia pedagógica. Experiência profissional como secretária de Gestão de Pessoas do STJ e secretária do Centro de Estudos Judiciários – CEJ/CJF. Atualmente, secretária executiva da Enfam.

Marizete da Silva Oliveira

Pedagoga, mestre em educação e especialista em educação a distância. Capacitação em *design* instrucional e tutoria *on-line*. Atualmente, coordenadora de pesquisa e ensino da Enfam.

Solange Rauchbach Garani

Pedagoga, mestre em educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Linha de pesquisa: cognição e aprendizagem escolar. Especialista em formação de professores em educação a distância e em organização do trabalho pedagógico. Experiência nas áreas de educação presencial e de novas tecnologias para o ensino a distância em cursos de formação inicial e continuada para magistrados. Atualmente, pedagoga da Escola de Magistratura do Paraná (EMAP).

Reflexões iniciais

Sobre esses formadores recai a responsabilidade pela formulação e implementação das novas metodologias de ensino na formação inicial e continuada da magistratura. O desafio de sair do formato de palestras de cunho meramente jurídico para ações educacionais voltadas para a prática e mudança comportamental exige um longo trabalho de estudos e construção de novos modelos de aprendizagem.

[...]

Reconhecendo que tratamos de educação profissional, que tratamos de aprender o ofício de ser magistrado, a orientação é para que a formação inicial tenha como foco não apenas o saber, ou seja, o conhecimento teórico pura e simplesmente. A mesma ênfase será conferida, dessa forma, ao saber fazer, que consiste em aprender o exercício prático do dia a dia do magistrado: como elaborar sentenças, conduzir audiências, utilizar as ferramentas da tecnologia, interagir com os órgãos parceiros. Também será focalizado o saber ser, que se reflete na postura ética e nas relações interpessoais, aqui compreendendo servidores, partes, advogados e parceiros institucionais.

Ministro João Otávio de Noronha

A formação e o aperfeiçoamento de magistrados não apenas habilitam o juiz no desempenho de suas funções, mas também contribuem para garantir a independência e a imparcialidade do Poder Judiciário. São, assim, um pré-requisito para que esse Poder seja respeitado pela sociedade.

Juiz Paulo de Tarso Tamburini

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas, a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. O que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. As puras ilusões são os sonhos falsos de quem, não importa que pleno ou plena de boas intenções, faz a proposta de quimeras que, por isso mesmo, não podem realizar-se. A transformação do mundo necessita tanto de sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta.

Paulo Freire

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO | 6 |
| 1 INTRODUÇÃO – O Planejamento de Ensino para Magistrados | 7 |
| 2 PLANEJAMENTO NO ÂMBITO EDUCACIONAL – Noções Gerais | 8 |
| 3 PLANEJAMENTO DE ENSINO – Principais Componentes | 11 |
| 3.1 Ementa | 11 |
| 3.2 Justificativa | 12 |
| 3.3 Objetivos gerais (educacionais) e específicos (instrucionais) | 13 |
| 3.4 Unidades/temas de estudo – conteúdos, carga horária e turmas | 18 |
| 3.5 Proposta metodológica – métodos, procedimentos, estratégias/recursos | 21 |
| 3.6 Método da problematização | 22 |
| 3.7 Estudo de caso | 24 |
| 3.8 Aula expositiva | 26 |
| 3.9 Recursos instrucionais | 27 |
| 3.10 Avaliação – aprendizagem e reação | 28 |
| 3.11 Avaliação da aprendizagem | 29 |
| 3.12 Avaliação relativa a estudo de caso | 32 |
| 3.13 Autoavaliação | 32 |
| 3.14 Avaliação de reação – curso e professor | 33 |
| 4. CONSIDERAÇÕES SOBRE PLANO DE AULAS | 35 |
| 5. O ENSINO E APRENDIZAGENS DE ADULTOS | 37 |
| 6. DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA – relação com a formação profissional | 41 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 45 |
| BIBLIOGRAFIA | 46 |

APRESENTAÇÃO

Com o advento da Emenda Constitucional n. 45/2004 (Reforma do Poder Judiciário), que acrescentou aspectos sobre os critérios objetivos de promoção do magistrado por merecimento e criou a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam, as escolas judiciais e de magistratura passaram a ter seus trabalhos educacionais direcionados pela referida instituição.

Os cursos de formação inicial e continuada para magistrados, para efeito de promoção funcional por merecimento, a partir de 2008, passaram a ser obrigatoriamente credenciados pela Enfam, seguindo as diretrizes inicialmente dispostas pelas Resoluções Enfam n. 1 e 2 de 17 de setembro de 2007, que estabeleceram carga horária, conteúdos mínimos e formas de avaliação. Atualmente, a Resolução Enfam n. 3 de 4 de dezembro de 2013 dispõe sobre aspectos gerais inerentes à formação dos magistrados.

Nesse cenário, são demandadas orientações teórico-práticas sobre o planejamento no âmbito educacional (de currículo e de ensino, por exemplo). Isso tem implicação no desejável alcance dos objetivos educacionais e no constante processo de ação-reflexão-ação em prol do desenvolvimento profissional dos magistrados – tendo em vista a formação humanística, integral, interdisciplinar e voltada para a prática judiciária. Logo, são necessárias informações e orientações relevantes para a profícua sistematização do ensino.

Com base nisso, foi organizado este livreto, que apresenta, de forma breve, temas fundamentais ao planejamento de ensino no contexto da magistratura. Os textos reúnem conteúdos teóricos e práticos pertinentes ao planejamento de cursos de formação inicial e continuada para magistrados e têm por finalidade contribuir para a sistematização das referidas ações formativas, cujo fim é o aprimoramento funcional do juiz e seu crescimento como ser humano.

O enfoque reflexivo e contextualizado empregado na apresentação dos temas busca traçar caminhos, orientando a ação de planejamento de ensino, vinculando a teoria à prática e auxiliando na definição de objetivos úteis, na seleção de conteúdos significativos, na escolha de estratégias de ensino que promovam a aprendizagem e formas de avaliação adequadas.

Para o aprofundamento necessário aos aspectos de interesse, a bibliografia foi selecionada cuidadosamente e apresenta os principais autores na temática em estudo.

Direção da Enfam.

1 INTRODUÇÃO – O Planejamento de Ensino para Magistrados

As ações formativas demandam planejamento. Esse instrumento, no âmbito do ensino, tem a função de garantir a unidade e coerência do trabalho docente. Como explica Silva (2012), deve inter-relacionar objetivos (para que ensinar), conteúdos (o que ensinar), alunos (a quem ensinar), métodos e técnicas (como ensinar) e avaliação da aprendizagem.

De forma resumida, as diretrizes seguintes dizem respeito aos principais elementos e aspectos úteis para orientar o planejamento e implementação dos cursos vinculados aos programas de formação descritos neste plano – cursos nas modalidades presencial e a distância. A intenção é que possam também servir de bússola para as ações correlatas realizadas pelas escolas judiciais e de magistratura.

No planejamento dos cursos, no contexto da educação profissional para magistrados, deve-se partir da premissa de que o público dos programas de formação é constituído de adultos inseridos em um ambiente de trabalho favorável ao objeto de estudo. Nesse momento, é fundamental sistematizar e explicitar, de forma objetiva e coerente, os métodos e procedimentos para garantir a aprendizagem do juiz a fim de que ele desenvolva as competências profissionais desejáveis à prestação do serviço jurisdicional. Nessa lógica, os conhecimentos a serem acrescentados devem ser significativos e construídos de forma contextualizada com as demandas das atividades judicantes.

Portanto, seja nos cursos presenciais ou nos planejados para oferta a distância, a recomendação é a adoção de procedimentos metodológicos apropriados ao desenvolvimento das atividades propostas no plano de cursos/aulas, utilizando-se estratégias e ferramentas que favoreçam a construção ativa do conhecimento pelo magistrado, na condição de sujeito adulto e responsável pelo próprio percurso formativo, considerando os saberes prévios e o ambiente de trabalho.

2 PLANEJAMENTO NO ÂMBITO EDUCACIONAL – Noções Gerais

Marizete da Silva Oliveira

Qualquer atividade exige planejamento; a educação não é diferente: o trabalho do professor é uma atividade consciente e sistemática em cujo centro está a aprendizagem do aluno. O planejamento não só é um meio para programar as ações docentes, mas também é um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Essa é uma reflexão presente em muitos estudos sobre o assunto, por exemplo, Bordenave e Pereira (1991, p. 83) assim se pronunciam a respeito: “Visto que o planejamento é um processo de síntese e integração de diversos elementos, é necessário que o professor adquira uma visão ampla e orgânica destes elementos e de sua relação”. Com inspiração nas fontes teóricas da área, o planejamento de ensino no cenário da magistratura, como aborda Piletti (2011) e Silva (2012), tem as seguintes funções:

- afirmar a unidade e coerência do trabalho docente, tornando possível inter-relacionar, na formação, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação;
- atualizar o conteúdo do plano sempre que é revisto, para aperfeiçoá-lo em relação aos progressos obtidos no campo de conhecimentos, adequando-os às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos, às técnicas e aos recursos de ensino que vão sendo incorporados à experiência cotidiana; e
- facilitar a preparação das aulas: permite ao educador selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar e replanejar o trabalho diante de novas situações que apareçam no decorrer das aulas.

Para que os planos sejam efetivamente instrumentos para a ação, devem funcionar como guia de orientação e apresentar ordem sequencial, objetividade, coerência, flexibilidade.

Sem aprofundar a temática inerente aos tipos e níveis de planejamento, cabe resumir o conceito dos três níveis de planejamento: educacional, curricular e de ensino.

Planejamento Educacional

O planejamento educacional, ou planejamento do sistema de educação, “[...] é o de maior abrangência, correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais” (VASCONCELLOS, 2000, p. 95). Um exemplo é o documento norteador do MEC – [Plano Educacional 2011-2020](#).

Planejamento Curricular

O planejamento curricular, de acordo com Sacristán (2000, p. 104-106), apresenta seis níveis ou fases de estruturação do currículo, a saber: 1) **currículo prescrito** (ordenação do sistema curricular); 2) **currículo apresentado aos professores** (meios de veicular, traduzir os significados do currículo prescrito: livros, materiais); 3) **currículo moldado pelos professores** (tradução, decifração dos conteúdos prescritos: atividades planejadas); 4) **currículo em ação** (concretização, na prática, das tarefas acadêmicas: interações pedagógicas entre sujeitos e atividades); 5) **currículo realizado** (efeitos cognitivos, afetivo, social, moral, etc. efetivados pelo currículo; os resultados do que foi prescrito e colocado em ação); 6) **currículo avaliado** (forma de controle: estabelecimento de critérios sobre o ensino e sobre a aprendizagem e reconsiderações em relação ao que foi prescrito e realizado).

Segundo Silva (2003), o currículo é elaborado com base nas seguintes correntes: **tradicional**, cujo foco é o professor, o conteúdo e a eficiência; **crítica**, que dá destaque ao aluno, às situações sócio-históricas concretas, ao ensino-aprendizagem, ao saber-poder e à identidade; **pós-crítica**, que salienta os interesses dos sujeitos por meio de metanarrativas, multiculturalismo, questões de identidade, etc. Tais perspectivas direcionam as práticas educacionais nos espaços escolares.

A elaboração curricular, de acordo com Apple (2008), é permeada por ideologias, principalmente na fase prescrita, que repercutem nas práticas formativas. Nesse sentido, o currículo insere-se em um contexto cultural e social amplo, que se estrutura mediante o cruzamento de teorias e práticas (políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, didáticas, pedagógicas) situadas em determinado contexto, como discorre Sacristán (2000). Com base nessa compreensão, **planejamento curricular** pode ser definido nestes termos:

[...] processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. Portanto, essa modalidade de planejar constitui um instrumento que orienta a ação educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das

experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante, através dos diversos componentes curriculares." (VASCONCELLOS, 2000, p. 56.)

Os planejamentos/planos de ensino/de cursos são elaborados de acordo com os planejamentos curriculares.

Planejamento de Ensino

Com base no que foi abordado anteriormente, 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 professor e alunos e entre os próprios alunos" (PADILHA, 2002, p. 33). Isso deve ser feito com base nas orientações dos planejamentos anteriores (ibidem, p. 29-45).

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 que fazer, com quem fazer**. Ou seja, devem mencionar os fins e objetivos institucionais e ser elaborados de forma a explicitar as decisões indicadas para o processo de ensino-aprendizagem.

Padilha (2002) explica que o **plano** é a "apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar". Logo, o plano é um produto de uma ação de planejamento. A intenção com ele é guiar, orientar a prática, sistematizando, formalizando o processo de **planejar**. Assim, na categoria **plano**, surgem o Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político-Pedagógico – PPP (ou Projeto Institucional – PI).

O foco neste material será o plano de ensino, especificamente, a abordagem dos seguintes elementos: ementa, justificativa, objetivos, metodologias e avaliação.

3 PLANEJAMENTO DE ENSINO – Principais Componentes

Marizete da Silva Oliveira

O planejamento de ensino é uma forma de sistematização da ação educacional para garantir o processo de aprendizagem e orientar o trabalho docente. É denominado também de plano de curso, plano anual, plano de unidades didáticas e tem os seguintes componentes: ementa da disciplina, justificativa da disciplina em relação aos objetivos gerais da escola e do curso; objetivos gerais; objetivos específicos; conteúdo (com a divisão temática de cada unidade); tempo provável (número de aulas do período de abrangência do plano); desenvolvimento metodológico (métodos e técnicas pedagógicas específicas da disciplina); recursos tecnológicos; formas de avaliação; e referencial teórico (livros, documentos, *sites*, etc.).

Destacam-se a seguir os principais elementos do plano de ensino, que pode ser útil para a sistematização do plano de curso.

3.1 Ementa

A ementa é o resumo do conteúdo do curso ou da disciplina.

Como deve ser redigida?¹

Deve ser redigida em forma de tópicos importantes da matéria, constituídos de frases nominais (frases sem verbo), em redação contínua e com uso de expressões como "estudo de", "caracterização de", "produção com", "interface entre", etc.

Exemplos de ementas

Curso sobre planejamento de curso para capacitação da equipe pedagógica

Ementa¹: Planejamento: noções gerais de planejamento educacional, currículo e ensino; o planejamento na educação de adultos e o desenvolvimento de competências. Planejamento de Ensino: plano de cursos - elaboração de ementa; justificativa; objetivos; unidades de estudo; metodologias; avaliação; planos de aulas - diferenças e semelhanças entre planos de cursos e de aulas.

¹ Planejamento do Curso.

Como se vê no exemplo anterior, a redação da ementa deve externar o que será ensinado em uma sequência lógica de assuntos – não devem ser listados em forma de itens um abaixo do outro.

3.2 Justificativa

Marizete da Silva Oliveira

Maria Raimunda Mendes da Veiga

A justificativa é a parte do planejamento que expõe as razões que deram origem à ação formativa, tais como carências a serem supridas na área da formação e/ou do aperfeiçoamento do magistrado e a importância da ação formativa proposta, de forma a apontar as ações educacionais para atendê-las.

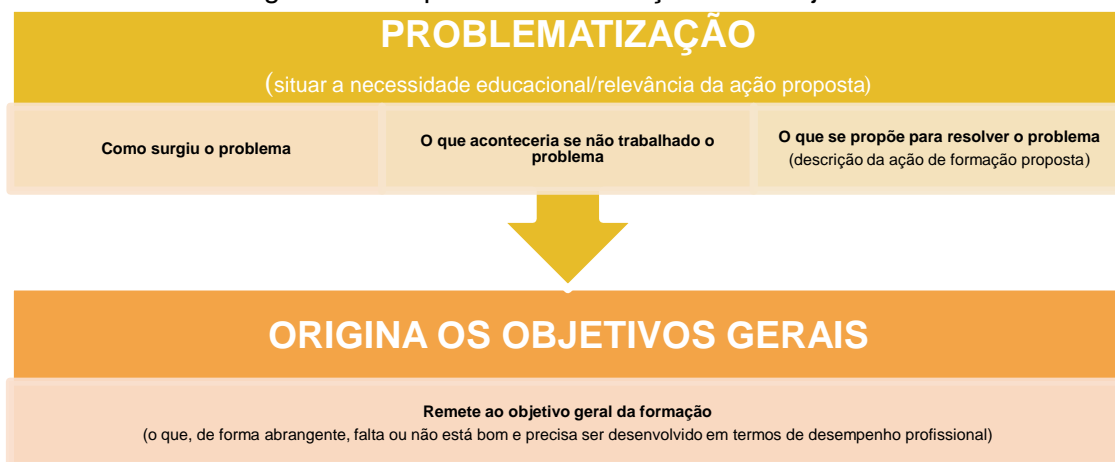
Nessa lógica, o tema/assunto proposto, objeto da formação, deve ser situado no cenário atual, destacando-se as dificuldades, problemas, dúvidas e outras questões que, nesse contexto, permeiam a atuação da magistratura.

Deve-se especificar o porquê da ação proposta pela escola, considerando-se uma necessidade efetivamente verificada na realidade de trabalho dos magistrados.

Como escrever a justificativa?

De forma sintética, a justificativa deve demonstrar a relevância da ação formativa (programa de formação/curso/disciplina) diante da problemática constatada que demanda o desenvolvimento de determinada competência do profissional público da ação. De forma geral implica:

Figura 1 – Esquema de elaboração de uma justificativa.



Fonte: autoras, 2014.

Ou seja, para escrever a justificativa, a equipe responsável pelo planejamento deve partir de um problema concreto que requer o desenvolvimento de competências específicas para o trabalho dos magistrados.

Exemplo de justificativa para o curso “Planejamento de Ensino – no contexto da magistratura”:

“[...]”

A formação profissional dos magistrados requer uma reflexão sobre o planejamento de ensino e, conseqüentemente, ações de capacitação da equipe pedagógica e demais educadores envolvidos com a referida atividade. Em relação a isso, uma das necessidades enfrentadas hoje pelos servidores no cenário das escolas de formação de magistrados é o desenvolvimento de competência para a elaboração do planejamento de ensino, entre outras, como foi possível constatar na avaliação diagnóstica com os referidos atores.

Constatar isso significa refletir e buscar soluções no sentido de formar bons profissionais, bem preparados para garantir a qualidade e efetividade das ações educacionais voltadas aos magistrados e, dessa forma, trabalhar na direção do cumprimento da missão das escolas de formação de magistrados. Nesse sentido, com base em Piletti (2011), é preciso compreender o ato de planejar como uma oportunidade para pesquisar, estudar e refletir sobre determinado problema e buscar opções para atingir os objetivos estabelecidos para solucioná-lo.

Portanto, diante do exposto, cabe à Enfam atuar na capacitação da equipe de servidores das Escolas Judiciais e de Magistratura que demonstram carência de orientações e capacitação didático-pedagógica em relação ao ato de planejar os cursos destinados aos magistrados.”

Fonte: Planejamento do Curso “Planejamento de Ensino – no contexto da magistratura”, disponível no arquivo da Enfam.

3.3 Objetivos gerais (educacionais) e específicos (instrucionais)

O planejamento dos cursos e dos demais eventos educacionais requer a **definição de objetivos** – educacionais (gerais) e instrucionais (específicos). Os objetivos gerais devem externar o que se pretende alcançar como resultado da formação proposta (PILETTI, 2011). Em síntese, representam as metas e os valores mais amplos que se procura alcançar a longo prazo.

Conforme Silva (2012), os objetivos devem ser escritos para demonstrar os resultados dos conhecimentos a serem adquiridos (conceitos, fatos, princípios, teorias, interpretações, ideias organizadas, etc.) e das habilidades a serem desenvolvidas (capacidades intelectuais, motoras, afetivas, artísticas, etc.). No cenário da educação profissional, devem-se descrever desempenhos, competências voltadas para o trabalho.

Segundo Gil (1997), os objetivos educacionais significativos e bem elaborados constituem a base do planejamento racional do ensino e orientam a escolha das estratégias de ensino e a forma de avaliação. Além disso, auxiliam os alunos no processo de autoavaliação. Entretanto, o uso inadequado pode impor um procedimento autoritário e mecanicista ao processo ensino-aprendizagem, havendo, portanto, a necessidade de ampla reflexão do professor antes de propô-los nos planos de ensino.

A literatura educacional registra que os **objetivos instrucionais** (ou específicos) são proposições mais específicas referentes às aprendizagens e às mudanças comportamentais a serem desenvolvidas pelos magistrados. Devem ser formulados de modo que tenham correspondência com os objetivos gerais das temáticas/áreas de estudo e de maneira que evidenciem atitudes, convicções, desempenhos concernentes ao trabalho do magistrado em relação à temática estudada (devem, por exemplo, apontar para atitude científica, consciência crítica, responsabilidade, solidariedade, etc., de acordo com cada ação formativa). A figura a seguir resume os referidos conceitos.

Figura 2 – Esquema dos objetivos (gerais e específicos).

Objetivo geral (educacional) – deve externar o que se pretende alcançar como resultado da formação proposta. Descreve desempenhos, competências no trabalho.

Objetivos específicos (instrucionais) – são proposições mais específicas referentes às aprendizagens conceituais e atitudinais e às mudanças comportamentais/competências a serem desenvolvidas pelos magistrados.

Devem ser formulados de modo que tenham correspondência com os objetivos gerais das temáticas/áreas de estudo e de maneira que evidenciem atitudes, convicções, desempenhos relativos ao trabalho do magistrado em relação à temática estudada (devem, por exemplo, apontar para atitude científica, consciência crítica, responsabilidade, solidariedade, etc., de acordo com cada ação formativa).

Fonte: autoras, 2014.

Os objetivos educacionais têm uma classificação que se origina dos estudos liderados por Bloom juntamente com especialistas de universidades dos Estados Unidos na década de 1950, trabalho que resultou no que se conhece por “Taxonomia de Bloom” e que apresenta os objetivos divididos em três áreas de desenvolvimento: **cognitiva** (envolve conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação); **afetiva** (compreende aspectos de sensibilidade e gradação de valores: recepção, resposta, valorização, organização e caracterização); e **psicomotora** (corresponde às habilidades operacionais de percepção, posicionamento, execução acompanhada, mecanização e domínio dos movimentos). A referida classificação, que parte de uma concepção tradicional de educação, ainda é bastante utilizada.

É importante ressaltar, em relação aos objetivos, que cabe ao professor e à equipe responsável pelo planejamento de ensino a avaliação crítica sobre a pertinência dos objetivos e conteúdos e a correlação entre eles e os objetivos e necessidades do público do processo de ensino e aprendizagem.

Seguem exemplos de verbos utilizados para a elaboração de objetivos (geral e específicos)²:

| | | | |
|--|---|--|---|
| Verbos para elaboração de objetivo geral (possibilitam diferentes interpretações) | Acreditar Adquirir Aperfeiçoar Aprender Assimilar Aumentar | Capacitar Conhecer Criar Desempenhar Desenvolver Entender | Falar Internalizar Pensar Reconhecer Saber Utilizar Valorar |
| Verbos para elaboração de objetivos específicos (possibilitam poucas interpretações) | Abreviar Acentuar Adicionar Alterar Aplicar Apresentar Argumentar Assinalar Avaliar Calcular Categorizar Citar Classificar Combinar Computar Concluir Concordar Converter Criticar Decompor Diferenciar Discriminar Indicar Inferir Interpretar Justificar | Deduzir Demonstrar Derivar Designar Empregar Enumerar Esboçar Escrever Estabelecer Estimar Exemplificar Explicar Generalizar Identificar Modificar Mostrar Multiplicar Narrar Nomear Numerar Omitir Opinar Ordenar Organizar Parafrasear Predizer | Pesquisar Planejar Precisar Prever Propor Provar Reescrever Relatar Rotular Selecionar Sintetizar Sistematizar Solucionar Sublinhar Substituir Subtrair Sugerir Sumarizar Sustentar Transcrever Transferir Transformar Usar Validar Variar Verbalizar Verificar |

Seguem informações referentes a determinadas ações do processo de ensino-aprendizagem³:

² Adaptação de quadro: BUENO (2014); BORDENAVE e PEREIRA (1991).

³ Adaptação de quadro: BUENO (2014); BORDENAVE e PEREIRA (1991).

| Domínio cognitivo | Verbos | | |
|---|--|--|--|
| <p>Conhecimento</p> <p>(foco nos processos psicológicos da memória e nos conhecimentos específicos de determinado campo)</p> | <p>Apontar Calcular Citar Classificar Definir Descrever Distinguir</p> | <p>Enumerar Enunciar Especificar Estabelecer Evocar Exemplificar Expressar Identificar Inscrever</p> | <p>Marcar Medir Nomear Ordenar Reconhecer Registrar Relacionar Relatar Repetir Sublinhar</p> |
| <p>Compreensão</p> <p>(entendimento do indivíduo sobre determinado assunto que extrapola o que é comunicado)</p> | <p>Concluir Deduzir Demonstrar Derivar Descrever Determinar Diferenciar Discutir Estimar Explicar Expressar Extrapolar</p> | <p>Ilustrar Induzir Inferir Interpolar Interpretar Localizar Modificar Narrar Predizer Preparar Prever</p> | <p>Reafirmar Relatar Reorganizar Representar Revisar Traduzir Transcrever Transformar Transmitir</p> |
| <p>Aplicação</p> <p>(emprego de conhecimentos abstratos/concretos em situações reais/concretas)</p> | <p>Aplicar Demonstrar Desenvolver Dramatizar Empregar Esboçar Estruturar</p> | <p>Generalizar Ilustrar Interpretar Inventariar Operar Organizar</p> | <p>Praticar Relacionar Selecionar Traçar Usar</p> |
| <p>Análise e decomposição do todo em partes</p> <p>(forma de demonstrar percepção de elementos que constituem certas ideias/situações)</p> | <p>Analisar Calcular Categorizar Combinar Criticar</p> | <p>Comparar Correlacionar Debater Deduzir</p> | <p>Diferenciar Diferenciar Discutir Distinguir Investigar</p> |
| <p>Síntese</p> <p>(união de elementos para demonstrar a compreensão do todo)</p> | <p>Codificar Compor Comunicar Conjugar Constituir Construir Coordenar Criar</p> | <p>Dirigir Documentar Erigir Escrever Especificar Esquematizar Formular</p> | <p>Organizar Originar Planejar Prestar Produzir Propor</p> |
| <p>Avaliação</p> <p>(julgamento sobre determinada situação/assunto com base em critérios definidos previamente)</p> | <p>Argumentar Comparar Contrastar Decidir</p> | <p>Escolher Estimar Julgar Medir Precisar</p> | <p>Selecionar Taxar Validar Valorizar</p> |

Com base no exemplo de justificativa transcrita no item 3.2, os objetivos para o curso Planejamento de Ensino poderiam ser os seguintes:

Objetivo geral:

Com a realização do curso a intenção é que a equipe de servidores atuantes na formação dos magistrados possa elaborar um planejamento de curso de forma a demonstrar coerência entre objetivos, procedimentos metodológicos e avaliativos.

Objetivos específicos:

- *diferenciar planejamento educacional, de currículo, de ensino e plano de aula;*
- *definir o conceito de competências na situação de ensino na magistratura;*
- *explicar a relevância do planejamento na educação de adultos, principalmente para o desenvolvimento de competências profissionais dos magistrados;*
- *elaborar os elementos integrantes de um planejamento de ensino: ementa; justificativa; objetivos; unidades/temas de estudo; metodologias; avaliação;*
- *explicar as diferenças e semelhanças entre planejamento de cursos e planos de aulas – listando as diferenças e semelhanças entre ambos;*
- *elaborar o plano de um dos cursos já ofertado pela Escola a que estão vinculados, fazendo a análise crítica com base nas aprendizagens proporcionadas pelo ação formativa realizada.*

Fonte: Planejamento do Curso “Planejamento de Ensino – no contexto da magistratura”, disponível no arquivo da Enfam.

Tanto os **objetivos específicos** quanto os **gerais** são definidos com foco no aluno e para o aluno. Na educação profissional, os objetivos devem ser utilizados com foco no desenvolvimento de competências profissionais. Tratando-se de magistrados, o professor deverá abordar conteúdos que tenham relação com os problemas inerentes à atividade judicante.

3.4 Unidades/temas de estudo – conteúdos, carga horária e turmas

Marizete da Silva Oliveira

Solange Rauchbach Garani

Maria Raimunda Mendes da Veiga

O plano da disciplina/curso prevê as atividades a serem desenvolvidas no decurso da unidade de estudo, de forma a orientar o professor sobre o objetivo geral a ser alcançado.

Os conteúdos são apresentados em unidades sequenciais, com a indicação da bibliografia fundamental para o desenvolvimento do estudo.

Vinculados a cada conteúdo, são definidos, sinteticamente, os procedimentos que poderão ser **utilizados, por exemplo: aulas expositivas, aulas práticas, estudo de caso, método da problematização**. A mesma lógica ocorre com a indicação dos recursos de ensino disponíveis.

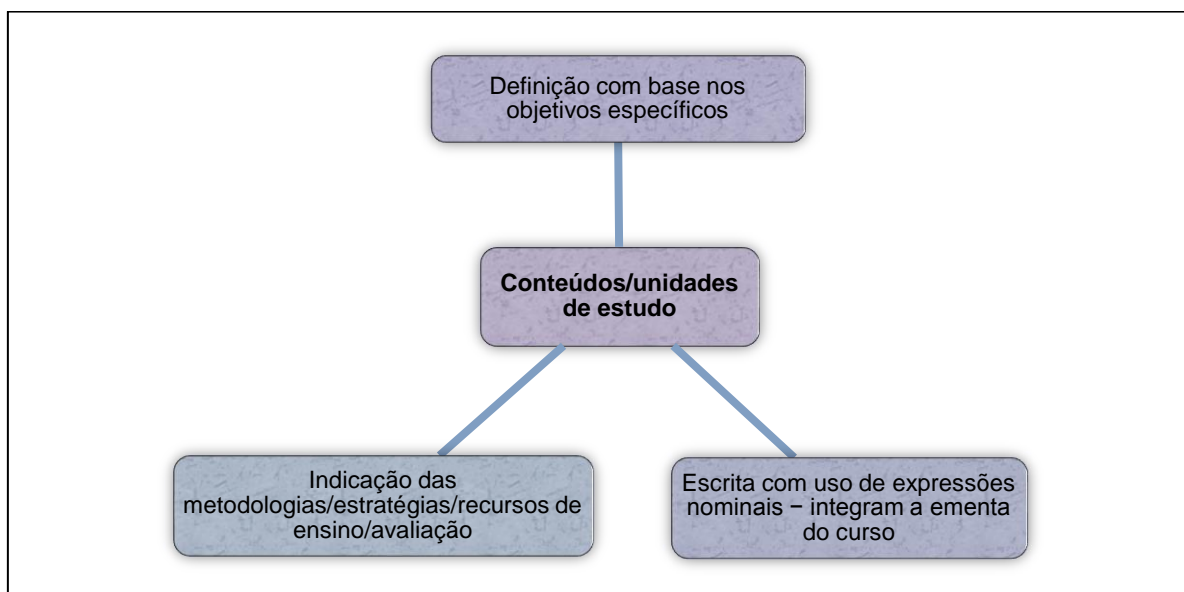
Com base nos objetivos gerais da disciplina, o professor relaciona os conteúdos necessários, agrupando-os em unidades didáticas da disciplina. O professor deverá ter o cuidado de reunir assuntos afins que sejam funcionais e úteis aos alunos.

Segundo Gil (1997), a definição dos conteúdos constitui um dos elementos fundamentais na elaboração das unidades didáticas, cuja seleção e organização devem ser norteadas pela aprendizagem do aluno, não pelo interesse do professor.

Assim, para que sejam significativos para a aprendizagem, os conteúdos devem estar vinculados aos objetivos, ser válidos (atualizados), significativos para a realidade dos alunos, flexíveis no tocante à inclusão ou retirada durante o processo, úteis ao desenvolvimento dos alunos e adequados ao nível da turma e ao tempo disponível.

Ao organizar os conteúdos, o professor deve considerar a sequência lógica da matéria e também aspectos psicológicos dos alunos, entre os quais a motivação em aprender, decorrente de maior interesse por determinados temas. O esquema seguinte apresenta a relação dos conteúdos (ou unidades de estudo) com os demais componentes do plano de ensino.

Figura 3 – Lógica da organização das unidades de estudo.



Fonte: autoras, 2014.

O professor, ao assumir uma disciplina ou tema, precisa tomar uma série de decisões sobre as ações pedagógicas referentes à prática educativa. Isso deve ser externado nos planos de unidades, que são mais pormenorizados que o plano de curso (ou de disciplina). Diferentemente de apresentar o ensino por lições, as unidades didáticas mostram-se mais eficientes, pois consideram o todo, proporcionando um ensino mais significativo aos alunos.

De forma geral, os **conteúdos** devem expressar o objeto de estudo, tendo por base os objetivos educacionais e instrucionais propostos. Para isso, os conhecimentos são organizados para o desenvolvimento de competências profissionais. A justificativa ampara-se nas necessidades de resolver problemáticas do trabalho judicial.

Nessa lógica de educação de adultos, o ensino dos conteúdos deve ser programado para garantir aprendizagem significativa, o que pressupõe, principalmente na educação a distância, o seguinte:

- o material a ser utilizado deve ser potencialmente significativo para o aprendiz, ou seja, relacionável a sua estrutura de conhecimento de forma não arbitrária e não literal (substantiva); e
- o aprendiz deve manifestar disposição para, de maneira substantiva e não arbitrária, relacionar o novo material a sua estrutura cognitiva (MOREIRA e MANSINI, 2006, p. 23).

Nessa abrangência, os **materiais didáticos** dos cursos devem ser produzidos com envolvimento de equipe multidisciplinar e, nos casos de educação a distância, de acordo com orientações definidas pelo Ministério da Educação (MEC) e literaturas indicadas no meio educacional.

Os conteúdos orientam as metodologias, estratégias e procedimentos de ensino e de avaliação a serem empregados pelos professores nos planos de aulas em consonância com as diretrizes propostas pela instituição de ensino.

Tendo como referência o curso já citado, os itens a seguir são exemplos de conteúdos propostos:

- I. Planejamento: noções gerais.
- II. Planejamento educacional.
- III. Planejamento de currículo.
- IV. Planejamento de ensino (planos de cursos e de aulas).
- V. Conceitos e significados de competências no ensino de adultos, no âmbito da magistratura.
- VI. Relação entre planejamento, educação de adultos e o desenvolvimento de competências profissionais dos magistrados.
- VII Planos de cursos e de aulas - definições sobre:
 - a) ementa;
 - b) justificativa;
 - c) objetivos;
 - d) unidades/temas de estudo;
 - e) metodologias;
 - f) avaliação.
- VIII) Planejamentos e credenciamentos de cursos – no contexto da magistratura
- IX) Oficinas de planejamento de cursos.

Fonte: Planejamento do Curso “Planejamento de Ensino – no contexto da magistratura”, disponível no arquivo da Enfam.

3.5 Proposta metodológica – métodos, procedimentos, estratégias/recursos

Marizete da Silva Oliveira

Solange Rauchbach Garani

Maria Raimunda Mendes da Veiga

A proposta metodológica descrita no planejamento dos cursos deve traduzir, com base na perspectiva e projeto educacional/pedagógico da instituição, os métodos e técnicas pedagógicas específicas, indicando as maneiras de utilização do conteúdo selecionado para atingir os objetivos propostos. Isso será relevante para expressar o que é esperado do professor e dos alunos no decorrer da aula/situação de ensino-aprendizagem.

A definição metodológica é a parte na qual o planejamento deve demonstrar como será feito, passo a passo, o que foi estabelecido nos objetivos – ou seja, os procedimentos metodológicos devem ser coerentes com o que foi definido como objetivo específico, o que também deve ocorrer em relação aos procedimentos avaliativos. Isso porque o planejamento é um todo cujas partes devem ser construídas de forma integrada (o objetivo geral remete a objetivos específicos; as unidades de estudo devem externar a meta do ensino, ou seja, o que foi listado como objetivos específicos, os quais, por sua vez, determinam os assuntos a serem ensinados). Assim, a metodologia e avaliação devem ser programadas para garantir o ensino e a aprendizagem, lógica que deve ser explicitada e compreendida na sistematização do documento – **planejamento** de forma integrada.

A objetividade na descrição do desenvolvimento metodológico é fundamental para demonstrar a articulação dos objetivos e conteúdos com métodos e procedimentos de ensino que devem instigar as atividades dos atores educacionais.

Estratégias de ensino

As estratégias de ensino compreendem os métodos, técnicas de ensino e atividades do aluno. São em grande número, a saber: problematização, exposição dialogada, discussão em grupo, pesquisa, seminário, experimentação, debate, dramatização, estudo de caso, etc. Porém poucas são empregadas pelos professores universitários, habituados às aulas expositivas. Na formação de magistrados, é recomendável que a forma de aplicação de cada estratégia selecionada seja descrita, com vistas a favorecer o alcance da aprendizagem pretendida.

Ao selecionar as estratégias, o professor deve considerar os objetivos educacionais e as características do alunado. Algumas estratégias mais adequadas à metodologia que atende à concepção dialética de educação serão aqui apresentadas.

Conforme Bordenave e Pereira (1991, p. 151), apesar de todo o entusiasmo do professor em incentivar a participação ativa dos alunos, seu sucesso vai depender da escolha adequada das atividades que facilitem a participação. Para tanto, existe uma variedade de métodos e técnicas de ensino.

Por método de ensino, entende-se o processo com etapas bem definidas, seguidas pelo professor para facilitar a aprendizagem. Ao empregar um método de ensino ou parte dele, deve-se considerar sua consonância com a concepção de educação adotada. Eis alguns exemplos de métodos de ensino:

- P B L – APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (fundado em estudo de casos);
- MÉTODO DA PROBLEMATIZAÇÃO (fundado em situações da realidade);
- MÉTODO DE PROJETOS (fundado em projetos).

Para o desenvolvimento das etapas do método escolhido, o professor pode valer-se de variadas técnicas de ensino, que caracterizam a instrumentalização do processo de aprendizagem. Exemplos de técnicas: aula expositiva, aula prática, estudo de texto, estudo de caso, discussão, debate, etc.

Considerando os pressupostos metodológicos da educação dialética, que concebe o educando como sujeito ativo e transformador, o método da problematização parece fornecer as condições para esse desenvolvimento, conforme se destaca a seguir.

3.6 Método da problematização

Segundo Vasconcellos (2000), problematizar significa considerar a realidade em primeiro lugar e, depois, o discurso, que servirá para expressar a compreensão sobre determinada situação. Assim, o ato de problematizar deve ir além do discurso, ou seja, deve focar as situações concretas a fim de retirar as **viseiras** que impossibilitam o olhar crítico.

Para isso, o professor deve ensinar, com apoio em situações problema que estimulem o raciocínio, a argumentação, e não a simples memorização de informações desconexas, pois, [...] “quando se coloca um problema para resolver, uma questão para tratar, o intelecto fica mais aberto, há uma tendência a se aproximar da totalidade, já que não há fração, ruptura do real” (VASCONCELLOS, 2000, p. 86).

O método da problematização segue basicamente cinco etapas, como demonstra o **Arco de Magueréz**:

Figura 4 – Metodologia do **Arco de Magueréz**.



Fonte: Google. Figura adaptada do esquema proposto por Charles Magueréz⁴.

De acordo com Bordenave e Pereira (1991), no esquema do arco, o processo de ensino tem início com a exposição dos alunos a um problema, parte da realidade física ou social. Essa primeira fase chama-se **observação da realidade** e consiste em uma visão global ou **sincrética** do assunto a ser ensinado.

Na segunda fase, ocorre a identificação das variáveis ou pontos-chaves do problema, aqueles que, se modificados, resultam na solução do problema. Essa etapa corresponde a um modelo simplificado da estrutura do problema: elementos e relações.

A terceira etapa é a teorização. Nela, os alunos são levados a pesquisar para compreender o porquê das coisas observadas. O professor assume um papel fundamental, pois, como conhecedor dos fundamentos científicos, é fonte confiável para ajudar os alunos a ampliar a compreensão de forma sistemática – etapa de análise do problema.

No confronto entre a realidade e a teorização (real-ideal), naturalmente os alunos são motivados a propor hipóteses de solução para o problema levantado inicialmente (**síntese**). Por último, os alunos fixam e aplicam as soluções consideradas viáveis pelo grupo. Dessa forma, fazem o movimento de arco: partindo de um problema trazido da realidade, após analisar e levantar hipóteses, retornam ao problema para transformar a realidade.

O professor poderá empregar a metodologia da problematização em aulas teóricas e práticas, valendo-se da ajuda das técnicas de ensino. Como existe uma variedade de técnicas, deverá nortear-se pelos objetivos de aprendizagem e natureza do

⁴ MAGUERÉZ (1970).

conteúdo, de modo que o aluno participe ativamente do processo. Não existe técnica melhor ou pior, existe técnica adequada ou não ao propósito de ensino. O quadro seguinte, sugerido por Bordenave e Pereira (1991), apresenta uma lista limitada de técnicas referentes aos objetivos educativos para auxiliar o professor:

| OBJETIVOS EDUCATIVOS | TÉCNICAS ADEQUADAS |
|--|---|
| Dar aos alunos, numa classe numerosa, oportunidade de participar, quer formulando perguntas, quer formulando respostas e perguntas, quer expressando opiniões. | Phillips 66 Díade Grupos do cochicho Times de observação |
| Aprofundar a discussão de um tema ou problema, chegando a conclusões (consenso). | Grupos pequenos Grupos de integração vertical/horizontal |
| Desenvolver a capacidade de observação e crítica do grupo. | Grupos de verbalização e observação |
| Produzir grande quantidade de ideias em prazo curto, com alto grau de originalidade e desinibição. | Tempestade cerebral ou chuva de ideias |
| Conseguir que todos os participantes expressem suas opiniões. | Pergunta circular |
| Apresentar um tema estudado/pesquisado por um pequeno grupo de especialistas ou pessoas interessadas. | Painel |
| Apresentar diversos aspectos de um mesmo problema para fornecer informações e esclarecer conceitos. | Simpósio |
| Meditar coletivamente sobre um tema importante com a ajuda de obras e pessoas para consulta, a fim de chegar a uma posição. | Reflexão ou círculo de estudos |
| Enfrentar pessoas com ideias opostas para que dessa confrontação surjam subsídios para orientar as opiniões do público presente. | Debate Painel de oposição |
| Desenvolver a capacidade analítica e preparar-se para saber enfrentar situações complexas mediante o estudo coletivo de situações reais ou fictícias. | Estudo de caso |
| Desenvolver a empatia ou a capacidade de desempenhar os papéis de outros e de analisar situações de conflito. | Dramatização (sociodrama ou psicodrama) |
| Investigar diversos aspectos de um problema e colocar os resultados em comum. | Seminário |
| Desenvolver a capacidade de estudar um problema em equipe, de forma sistemática. | Estudo orientado em equipes |
| Debilitar o dogmatismo e aumentar a flexibilidade mental mediante o reconhecimento da diversidade de interpretações sobre um mesmo problema. | Diálogos sucessivos |
| Aprender a trabalhar em equipe na solução de problemas. | Método de projetos |
| Aprender fazendo e resolvendo problemas com a intervenção de recursos humanos competentes e com o benefício da discussão grupal. | Oficina ou laboratório (<i>workshop</i>) |

Muitas das referidas técnicas podem ser encontradas em fontes disponíveis na internet. Basta digitar o endereço **www.google.com.br**.

A seguir, serão apresentadas a técnica de estudo de caso, priorizada no ensino profissional de magistrados, e a aula expositiva dialogada, também muito comum.

3.7 Estudo de caso

Segundo Bordenave e Pereira (1991), o estudo de caso, frequentemente empregado no ensino das ciências sociais, consiste em apresentar uma situação real ou fictícia para ser discutida em grupo. O caso pode ser apresentado por meio de descrição, narração, diálogo, dramatização, sequência de fotografias, filme, artigo jornalístico, etc.

Desenvolve a capacidade analítica, o espírito investigativo e a capacidade de tomar decisões, além de motivar a participação, pois o caso em geral envolve situação verossímil de conflito, suscetível de ser diversamente interpretada pelos alunos.

Importante não confundir o caso com simples exemplo ilustrativo ou problema de aplicação. Existem dois tipos de caso: o **caso-análise** e o **caso-problema**.

O caso-análise objetiva despertar a capacidade analítica dos alunos, desenvolvendo as seguintes habilidades: distinção entre observações, inferências e julgamentos de valor; detecção de relações entre variáveis como causalidade, associação circunstancial, oposição, independência, etc.

Nesse tipo de atividade, o consenso geral não é almejado. O professor deve deixar bem claro que os alunos devem discutir todos os aspectos profundamente, sem aspirar chegar a uma solução, mas propor soluções alternativas.

Já o **caso-problema** objetiva desenvolver a capacidade de tomar decisões, de adotar uma linha de decisão e depois analisar várias alternativas. Trata-se de um esforço de síntese para encontrar a melhor solução possível com os dados disponíveis.

Veja-se como trabalhar um caso-análise:

Elaboração do caso: inicialmente, o professor define o caso de acordo com os objetivos pretendidos e traz uma situação concreta da realidade e de interesse dos alunos.

Apresentação do caso: o professor apresenta o caso por escrito ou por meio de filme ou dramatização. Explica que o propósito não é o consenso, mas o levantamento de possíveis soluções alternativas.

Leitura do caso: o professor pede aos alunos que, individualmente, se inteirem do caso durante breve período de tempo. Solicita que, durante a leitura, anotem os fatos que mais lhes chamem a atenção e perguntas ou dúvidas suscitadas em relação ao caso, para preparar a discussão posterior.

Discussão do caso: o professor inicia a discussão, perguntando sobre o que os alunos encontraram de interessante ou sobre o que lhes chamou mais a atenção. Permite que os alunos apresentem suas ideias espontaneamente, passando a palavra a todos que desejem falar ou fazer comentários ou novas perguntas após cada participação. O professor deve provocar o debate, perguntando se o aluno x está de acordo com o aluno y ou se pode haver outra interpretação, fomentando, dessa forma, a participação e o afloramento de todos os conceitos que devem ser trabalhados.

Resumo do caso: ao final da discussão, o professor pode resumir os conceitos e ideias-chaves desenvolvidas ou pedir aos alunos que o façam.

No estudo de caso, o professor não deve expressar opinião própria, pois isso inibiria a opinião dos alunos.

O estudo de caso pode ser uma atividade individual ou em grupo. Para grupos maiores, é necessário o fracionamento em pequenos grupos para possibilitar maior participação.

3.8 Aula expositiva

Na aula expositiva clássica, conforme descrita por Gil (1997), o professor aparece como o centro do processo, pois é de sua exclusiva responsabilidade a seleção dos conteúdos, a definição da ordem dos assuntos, do ritmo e da profundidade da abordagem. Os alunos não são considerados em seus interesses e experiências prévias e devem repetir, nas provas e exames, as informações transmitidas pelo professor. A ênfase é dada ao conteúdo, de modo que os alunos permanecem passivos e receptivos, havendo pouca ou nenhuma interação professor-aluno e aluno-aluno. Portanto, a exposição clássica ou tradicional aparece como a estratégia que melhor caracteriza a educação **bancária**, apresentada na obra de Paulo Freire.

A exposição aberta ou dialogada, estratégia indicada para a formação dos magistrados, ao invés da simples exposição, trouxe um avanço para o processo ensino-aprendizagem, pois garante a interação professor-aluno e aluno-aluno. Com isso, o foco passa a ser o aluno e como ele aprende. O professor que apresenta postura dialógica com a classe considera os interesses e necessidades daqueles alunos naquele local e naquele momento histórico. Ao ouvir o que o aluno tem a dizer e ao responder às questões de interesse ou dúvidas, naturalmente o contexto em que esse aluno está inserido vai ser trazido à sala de aula. Dessa forma, a exposição aberta ou dialogada promove a interação professor-aluno-objeto de conhecimento-realidade. O aluno passa a ser mais ativo e a desenvolver a capacidade de reflexão.

A aula expositiva clássica ou dialogada pode ser eficaz desde que bem planejada e utilizada conforme os objetivos almejados. Gil (1997, p. 76) destaca que a exposição clássica mostra-se adequada para transmitir conhecimentos; apresentar assuntos de forma organizada; introduzir os alunos em determinado assunto; despertar a atenção em relação ao assunto; valorizar as experiências e observações pessoais não disponíveis sob outra forma de comunicação; sintetizar ou concluir uma unidade de ensino ou curso.

Para o desenvolvimento das unidades didáticas, as exposições estão sempre presentes, porém devem ser entremeadas com outras técnicas que promovam a participação ativa dos alunos e fazer uso de recursos audiovisuais.

3.9 Recursos instrucionais

Com o avanço tecnológico, as novas gerações estão cada vez mais habituadas com os estímulos audiovisuais para ter acesso ao conhecimento. O professor conta com alguns recursos audiovisuais que auxiliam na manutenção da atenção do aluno, na compreensão e retenção dos conhecimentos. Os recursos mais usuais são o quadro branco, o *flipchart*, os *slides* em *powerpoint*, filmes e outros.

Os recursos instrucionais devem ser adequados às modalidades de ensino e selecionados de forma coerente com os objetivos e metodologias adotadas, a fim de melhor orientar o trabalho do docente no planejamento das aulas.

No cenário da formação dos magistrados, as metodologias, técnicas, estratégias e posturas utilizadas no ensino presencial e nos cursos a distância devem priorizar ações que envolvam trabalho colaborativo, autonomia, proatividade, resolução de problema, etc., de forma a estimular a reflexão e a relação teoria e prática na atividade judicante.

Em cursos a distância, o conteúdo poderá ser veiculado por meio de recursos como videoaulas, material impresso e/ou outro meio considerado apropriado no planejamento.

Nos cursos presenciais, os conteúdos poderão ser apresentados por meio de aulas expositivas e dialogadas, com utilização de casos concretos/fictícios; leitura de textos; debates e discussões dirigidas; oficinas; dramatizações ou outras estratégias. O foco deve estar nas atividades práticas que tenham como prerrogativa a participação ativa e a sensibilização dos magistrados para as questões da prática profissional.

Com relação à EaD, nos planejamentos, devem ser explicitadas as **principais mídias e estratégias instrucionais** que podem ser utilizadas para a disponibilização dos conteúdos, a saber: material impresso, *web*, vídeo e plataforma escolhida.

Os cursos realizados pela Enfam na modalidade a distância são executados na plataforma *moodle*. São disponibilizadas aos alunos guias com informações sobre o planejamento e desenvolvimento dos cursos e principais atividades programadas. Os tutores poderão utilizar tutoriais, *chat* e aplicativo de mensagem para orientações e reflexões sobre o trabalho pedagógico.

3.10 Avaliação – aprendizagem e reação

Conforme, Wachowicz (2006, 135-139), avaliar = **a** (não) **valia**: não atribuir valor (sentido etimológico/educacional), contradição que pode ser resolvida pela autoavaliação. “A avaliação é o processo de tornar consciente a aprendizagem, pela seleção dos significados”. Nesse sentido, pode ser praticada mediante a autoavaliação/metacognição. A avaliação e a aprendizagem estão intimamente relacionadas e ambas devem ser feitas de forma intencional e consciente.

No ensino dos magistrados, a avaliação tem como objetivo aferir os conhecimentos e aptidões necessárias à atuação profissional, anteriormente diagnosticados e explicitados na forma de objetivos, para **averiguar, até que ponto, os objetivos traçados no planejamento foram alcançados** pelo público – se houve ou não aprendizagem e o que é preciso fazer em caso negativo.

Assim, tanto no ensino presencial quanto no realizado a distância, o sistema de avaliação pode ser diversificado, permitindo melhores indicadores de desempenho, a aferição do alcance dos objetivos e a avaliação da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Nos cursos realizados na modalidade a distância, a avaliação da aprendizagem também poderá ser realizada a partir da participação em fóruns de atividades, relativos a cada módulo/unidade de estudo, por meio do *feedback* automático, e/ou em fóruns específicos, podendo também, ao final do curso, ser considerada a elaboração de trabalho individual que sistematize os conhecimentos de forma integral, conforme a proposta do curso e normas da Enfam.

3.11 Avaliação da aprendizagem

Marizete da Silva Oliveira

Solange Rauchbach Garani

Maria Raimunda Mendes da Veiga

Segundo Luckesi (2008), a avaliação da aprendizagem escolar deve estar articulada com o projeto pedagógico da escola, que norteia os projetos de ensino. Para o autor, “a avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido”. No caso da aprendizagem, a avaliação visa garantir a qualidade do resultado que se está construindo, razão pela qual não pode ser estudada, definida ou delimitada sem um projeto que a articule.

A abordagem ora apresentada visa ao desenvolvimento de um aluno ativo e em processo de mudança. Assim, a avaliação da aprendizagem deverá ser considerada em seu sentido pleno, proposta defendida por Luckesi ao destacar que os encaminhamentos feitos pelo professor decorrentes da avaliação da aprendizagem destinam-se a servir de “base para tomadas de decisões no sentido de construir com e nos educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento, através da assimilação ativa do legado cultural da sociedade”.

Nessa perspectiva, a avaliação deve ser um processo contínuo e sistemático, não episódico ou improvisado, norteando-se por três princípios: o **funcional**, por estar vinculado aos propósitos educacionais; o **orientador**, ao indicar os avanços e dificuldades do aluno e possibilitar a retroalimentação; e o **integral**, ao considerar o aluno um ser total, integrado e não isolado de forma compartimentada.

Segundo Haydt (2000), avaliar na dimensão orientadora permite que aluno e professor tomem consciência de seus avanços e dificuldades enquanto sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, os dados levantados nos processos avaliativos auxiliam o aluno a constatar suas dificuldades e a tomar iniciativas para o progresso na aprendizagem, desenvolvendo autonomia. Quanto ao professor, ao julgar os resultados obtidos, pode tomar medidas para a recondução do processo, aperfeiçoando a prática pedagógica. Nesse sentido, a avaliação não deve restringir-se à medição da quantidade de informações retidas e à atribuição de notas – caráter seletivo e competitivo.

No que diz respeito à formação dos magistrados, concebida como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação deverá ocorrer com foco na prática profissional, em todos os momentos do processo de aprendizagem, mediante diversos instrumentos e procedimentos avaliativos e deverá ser articulada com todos os objetivos das ações educacionais planejadas.

O foco da avaliação será o contínuo desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e suas reais condições de realização.

A avaliação deverá ocorrer com base na execução das atividades planejadas pela equipe pedagógica da escola e pelo professor do curso de forma sistematizada, consoante as orientações e propostas do plano de ensino/curso.

As ações avaliativas devem ser realizadas em todo o processo ensino-aprendizagem, levantando evidência sobre a aprendizagem dos alunos. Vejam-se os três momentos da avaliação:

- **avaliação diagnóstica** (início do processo): verificação do conhecimento prévio dos alunos sobre o conteúdo a ser estudado (função investigadora e diagnóstica);
- **avaliação formativa** (no decorrer do processo): constatação das dificuldades de aprendizagem e caracterização das possíveis causas das dificuldades percebidas para redirecionamento e individualização das ações pedagógicas; e
- **avaliação somativa** (ao final do processo): determina se os objetivos propostos foram ou não atingidos ao final da unidade ou curso, por meio de testes de verificação final. Objetiva também a investigação sobre os sucessos e/ou defasagens na aplicação do planejamento da ação.

Os três momentos da avaliação são relevantes para a tomada de decisão do professor sobre os encaminhamentos pedagógicos. O quadro seguinte traz um resumo de cada tipo de avaliação.

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

| ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS | FORMATIVA | MERITOCRÁTICA |
|---|---------------------------------------|--|
| Sujeitos | Avaliação interna, de origem endógena | Avaliação externa, de origem exógena |
| Finalidades | Autoconhecimento e tomada de decisão | Hierarquização, competição, exclusão |
| Enfoques | Global | Parcial |
| Abordagens | Avaliação qualitativa e quantitativa | Avaliação predominantemente quantitativa |

Fonte: Silva (2012).

Para avaliar, o professor deverá utilizar técnicas e instrumentos para a coleta e análise de dados. Isso deve ocorrer com base na seguinte compreensão:

A ação avaliativa deve ser encarada na perspectiva de uma das medidas pela qual se encorajaria a reorganização do saber. O termo mediação refere-se ao que está ou ao que acontece no meio, ou entre duas ou mais coisas separadas no tempo e/ou no espaço. O movimento se realiza por mediações que fazem passagem de um nível a outro, dentro daquela realidade. Transferindo essas colocações para a ação avaliativa, poderemos vislumbrá-la na perspectiva de que a avaliação, enquanto mediação, far-se-ia presente justamente no interstício da etapa de construção do conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado. (HOFFMANN, 1993, p. 114.)

Ao selecionar as técnicas e os instrumentos de avaliação da aprendizagem, o professor precisa considerar os objetivos estabelecidos para o ensino-aprendizagem, a natureza da área de estudo, os métodos e procedimentos usados, as situações de aprendizagem, as condições de tempo do professor, o número de alunos da classe, etc. Essa seleção deve ser feita durante o processo de planejamento de ensino para que haja melhor adequação dos recursos de avaliação aos objetivos previstos, aos conteúdos estabelecidos e às atividades propostas.

A avaliação deve ser parte integrante do processo de aprendizagem e estar vinculada aos objetivos de aprendizagem.

3.12 Avaliação relativa a estudo de caso

Falar que o aluno deve ser avaliado com base no estudo de caso significa dizer que ele deve ser orientado a fazer uma análise, com detalhes, de uma situação real (ou fictícia) e apresentar uma investigação teórico-prática.

A intenção com o procedimento é proporcionar ao magistrado o desenvolvimento de competências, processos cognitivos, que lhe permitam, na atividade diária, proceder com análise crítica, indução, dedução e síntese, tomando decisão de forma contextualizada.

O professor deve explicar, previamente, ao magistrado como proceder/desenvolver o estudo – apresentação inicial do caso, passos para realizar a análise (descrição do caso, levantamento de hipóteses, revisão literária sobre o tema de estudo) e relatório com objetivos e todas as etapas explicadas e conclusões/soluções encontradas.

Como avaliar o estudo de caso

Cabe ao professor, no projeto do curso, definir o que deve conter no documento final do estudo de caso (relatório), que, como instrumento de avaliação, poderá explicitar a fundamentação – coerência nos argumentos, articulação teórico-prática, sequência lógica de ideias –, os procedimentos de pesquisa adotados e a capacidade de síntese do aluno.

Quanto mais bem elaborados e relacionados com os objetivos forem os instrumentos a serem aplicados, maior a probabilidade de relativização do subjetivismo inerente a qualquer avaliador.

3.13 Autoavaliação

Wachowicz (2006) diz que a autoavaliação não deve ser **solitária**, mas de forma **conjunta**, pois deve haver o envolvimento do professor e dos colegas; **intencional** e **consciente** e levar à **metacognição**, o que significa que o aluno deve ser capaz de expressar, por meio da comunicação, o que aprendeu – metacognição. Isso, segundo a autora, ocorre por meio da valorização da verbalização da aprendizagem.

Como instrumento para exercitar a avaliação descritiva e a autoavaliação, a autora menciona o portfólio. Nesse instrumento, professor e alunos, de forma conjunta,

podem avaliar, formativamente, quanto o aluno avançou e quanto ainda poderia avançar no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um instrumento, no nível superior, que possibilita a prática da avaliação descritiva, similar ao que é feito na educação infantil.

3.14 Avaliação de reação – curso e professor

O processo de avaliação contempla ainda a avaliação de reação, que consiste em verificar a satisfação do aluno no curso/evento ou disciplina e que engloba também a avaliação do desempenho dos professores/palestrantes. Além disso, é necessária a avaliação de impacto para analisar a efetividade dos conhecimentos apreendidos nos cursos e eventos realizados no ambiente de trabalho do magistrado.

Falar da avaliação do desempenho docente com base no contexto da formação dos magistrados significa defender a importância da avaliação formativa já que, a partir dela, prima-se pelo desempenho docente e pela melhoria das atividades pedagógicas como um todo.

Avaliação do desempenho docente e avaliação da aprendizagem do aluno têm um objetivo comum: a transformação dos sujeitos.

A avaliação de reação auxilia no processo de ensino e aprendizagem visto que, com base na satisfação ou insatisfação dos participantes, aponta resultados sobre diversas estratégias que podem ser utilizadas levando em consideração o grau de complexidade, a carga horária ideal, o tipo de atividade e de avaliação, etc.

Com a avaliação de reação, a intenção é saber se existem pessoas satisfeitas e outras não. Com isso, podem ser revistos alguns pontos do planejamento da ação em novas edições ou repensadas as metodologias, carga horária, etc. de ações futuras. Além disso, é um instrumento importante para repensar a avaliação para que seja realizada de forma mais sistemática, observando-se as expectativas, os conhecimentos prévios e as necessidades do público da ação.

Avaliação do curso não precisa ser aplicada em um único momento. Durante todo o curso, o aluno deverá ser orientado e motivado, sempre que necessário, para fornecer *feedbacks* e sugestões sobre os procedimentos e estratégias de ensino, entre outras observações possíveis.

A avaliação, de forma geral, deve possibilitar a aprendizagem e a retroalimentação – melhorar a qualidade da realização dos cursos subsequentes.

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE PLANO DE AULAS

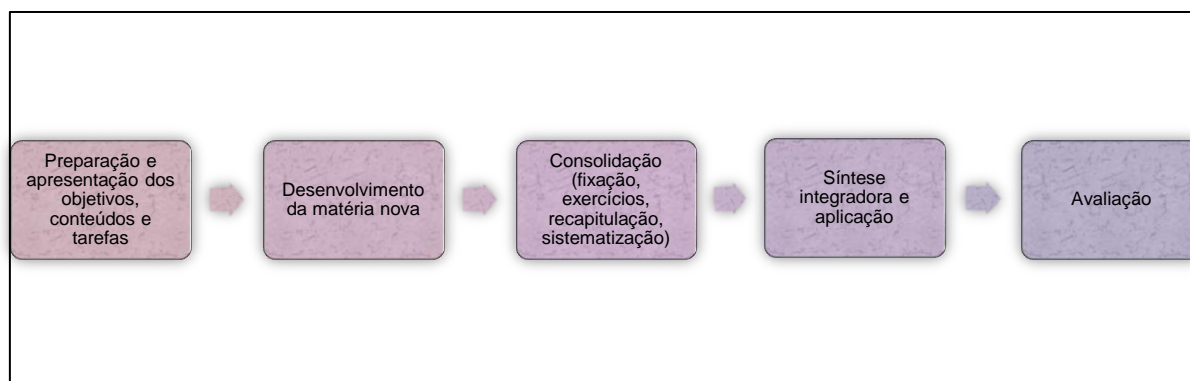
Marizete da Silva Oliveira

Solange Rauchbach Garani

Como explica Silva (2012), o **plano de aula** é o detalhamento do plano de ensino. É nele que as unidades didáticas e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais no plano de ensino (curso, por exemplo) são definidas e organizadas de acordo com a situação didática concreta. Isso implica a necessária sistematização da aula de forma coerente com o que foi previsto no plano de ensino.

Os componentes fundamentais do plano de aula, conforme a referida professora, são explicitados na figura abaixo.

Figura 5 – Componentes do plano de aula.



Fonte: Silva (2012).

O documento deve orientar o trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Na elaboração do plano de aula, considera-se o processo de ensino-aprendizagem, composto de uma sequência articulada das referidas fases. Ao preparar esse plano, o professor deve indicar a data, o objetivo, o conteúdo, a hora da atividade, recurso e avaliação.

Carga horária e tamanho das turmas⁵

Tanto no ensino presencial quanto no realizado na modalidade a distância, o ideal é que as turmas sejam formadas com número de alunos que propicie o processo de ensino-aprendizagem, de modo que o professor tenha condições de atender às demandas dos alunos.

⁵ Referenciais de qualidade em EaD, do MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12777:referenciais-de-qualidade-para-ead&catid=193:seed-educacao-a-distancia&Itemid=865.

No cenário da formação de magistrados na modalidade a distância, o indicado é que as turmas sejam formadas com, no máximo, 50 alunos e que sejam acompanhadas por um tutor, que, durante todo o desenvolvimento do curso, deverá estar disponível para direcionar/provocar os debates nos fóruns, bem como esclarecer dúvidas, orientar e avaliar os alunos em relação aos conteúdos abordados em cada módulo/unidade.

5. O ENSINO E APRENDIZAGENS DE ADULTOS

Solange Rauchbach Garani

O desenvolvimento científico-tecnológico e as mudanças nos processos produtivos e sociais repercutem diretamente na concepção de educação. A sociedade contemporânea caracteriza-se pela presença constante das mudanças e decorrentes incertezas. As respostas prontas e modelos predefinidos perdem espaço para uma nova relação entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento. A era do conhecimento provisório, das múltiplas possibilidades de resolução e da aprendizagem colaborativa traz um grande impacto sobre a educação, principalmente sobre a educação de adultos.

São crescentes, portanto, as exigências de aperfeiçoamento e atualização da pessoa adulta, cuja performance depende de suas habilidades sociais, capacidade de resolução de problemas e proatividade.

Diante desse cenário, **que tipo de ação pedagógica facilita a aprendizagem do adulto?**

Essa questão principal se desdobra em outras, referentes à construção do conhecimento em sala de aula, a saber: qual a influência da experiência prévia do adulto na aquisição de novos conhecimentos? Como a interação professor-aluno pode facilitar ou dificultar a aprendizagem significativa para o adulto? Quais são as condições necessárias ao desenvolvimento da compreensão crítica da realidade? Essa realidade deve ou não ser considerada?

Segundo García Aretio (1998, p. 113), podem ser considerados os seguintes aspectos na aprendizagem de pessoas adultas:

- Os adultos buscam experiências de aprendizagem que sejam úteis para atingir sucessos específicos diante das mudanças da vida (casamento, trabalho, estudos, etc.).
- Quanto mais sucesso e modificações encontrar o adulto, mais tenderá a buscar oportunidades de aprender. A necessidade de resolver as situações da vida motiva o adulto a buscar aprender formas novas.
- As experiências de aprendizagem que os adultos buscam relacionam-se com a mudança que podem produzir em suas vidas.
- Os adultos são predispostos a buscar experiências de aprendizagem que favoreçam mudanças positivas.
- Consideram a aprendizagem como meio, não como um fim em si mesmo.
- O gosto por conhecer o novo é consequência da autoestima, fonte de motivação para o adulto aprender.

Assim, a aprendizagem do adulto necessita levar em conta a bagagem de experiências trazidas, de modo a valorizar as contribuições para concomitante introdução de novos elementos. Com isso, extinguem-se as respostas prontas e os modelos habituais, propondo-se a busca de novas respostas, adequadas ao contexto.

A passividade aprendida

O enfoque do ensino como transmissão cultural está calcado no fato de que o conhecimento pode ser conservado, acumulado e, conseqüentemente, transmitido às novas gerações. Nessa perspectiva, a função da escola restringe-se à mera transferência do conhecimento, criticada por Freire (1999, p. 52) ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

O acúmulo do conhecimento provocou o surgimento das disciplinas organizadas em blocos estanques, desvinculadas da prática e do contexto do aluno. Essa concepção mecanicista da educação, ainda muito presente nos sistemas educacionais, tem sua maior forma de expressão na aula meramente expositiva, com predomínio das narrações e dissertações.

FREIRE (1980, p. 65) denomina a educação de transmissão de educação **bancária**, em que a realidade é vista “como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado”. Nela, prossegue o autor, “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indiscutível é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração”.

Na concepção de educação **bancária**, o educador é quem sabe, escolhe e atua conforme a sua leitura do mundo. As pessoas adultas buscam aprender com a esperança de aplicar os conhecimentos. Consideram a aprendizagem como meio, não como um fim em si mesmo. Ao prescrever as opções, o educador desvaloriza o contexto do educando que busca experiências de aprendizagem relacionadas com as mudanças que podem ocorrer em sua vida.

A educação problematizadora

A educação problematizadora implica o desvelamento da realidade, o que situa o educando em um contexto e reconhece o homem como parte dessa realidade. Sua prática, portanto, possibilita que o educando desenvolva seu poder de compreensão do mundo como uma realidade dinâmica em processo de transformação. Em vez de **domesticado**, destaca Freire, o educando é humanizado, pois, servindo à libertação, a educação problematizadora “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade” (FREIRE, 1980, p. 83).

Como visto anteriormente, o aprendizado de pessoas em idade adulta será significativo na medida em que for considerada a bagagem de experiências trazidas, valorizando-se as contribuições para concomitante introdução de novos elementos. A educação problematizadora vem ao encontro dessa necessidade quando considera a realidade do educando e sua subjetividade.

No entanto, a prática problematizadora vai além da mera contextualização, pois possibilita a inserção crítica na realidade. Busca levar o educando ao nível de consciência que o faça questionar: Por quê?

O desvelamento constante da realidade possibilita a tomada de consciência, condição necessária a sua transformação. Assim, atende a outra característica da aprendizagem de adultos – a busca de experiências que promovam verdadeiramente mudanças em suas vidas e conseqüentemente na sociedade.

Entretanto, a educação mediatizada pela realidade e seu desvelamento implica profunda reflexão pelos educadores. Segundo Freire, são condições fundamentais para a prática problematizadora: a superação da contradição educador-educando⁶ e a conquista do diálogo, cujas concepções devem ser priorizadas na formação de educadores de pessoas adultas. Tais condições possibilitarão ao educador desencadear o processo de conscientização nos educandos, atendendo, além da necessidade cognitiva, ao desenvolvimento da capacidade crítica e criadora do homem. Busca-se, portanto, desenvolver um novo espírito crítico e reflexivo primeiramente nos educadores, depois nos educandos.

⁶ Na concepção freiriana, a contradição educador-educando refere-se à contradição do educador detentor do conhecimento, fechado à contribuição dos educandos, que nada ou pouco sabem; caso contrário, seriam educadores, e não educandos. Superar essa contradição seria admitir que o educador não domina o conhecimento e que o educando poderia também ensinar.

O educador dialógico e reflexivo

No processo de ensino e aprendizagem no contexto da magistratura, o professor tem a função de mediador, de orientador do percurso que leva ao desenvolvimento das competências traçadas no currículo oficial⁷, de intérprete desse instrumento para que o conhecimento sistematizado e considerado apropriado para instrumentalizar o trabalho judicante seja, de fato, transposto para a prática de cada magistrado participante da ação formativa planejada.

Nesse cenário, são fundamentais o papel de consultoria e assessoria e as orientações da equipe pedagógica no planejamento do ensino, que deve atuar de forma conjunta com o professor e demais agentes educacionais vinculados às atividades de planejamento, desenvolvimento, acompanhamento, coordenação e avaliação dos cursos.

Na concepção de Freire, o educador não é o dono do objeto em estudo, e sim aquele que também está “extremamente interessado nos objetos de estudo”. Depreende-se, pois, que professor e aluno não são iguais, pois o primeiro conhece melhor o objeto de estudo do que os alunos, mas, ao estudá-lo com os alunos, o professor **reaprende**, redescobrando o objeto de conhecimento pela busca dialógica. Assim conclui Freire:

O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto estudado. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. (FREIRE, 2001, p. 124.)

O educador dialógico sabe escutar os educandos, pois é “escutando que aprendemos a falar com eles” (FREIRE, 1999, p. 134). Portanto, ao ouvi-los, o professor permite que a realidade entre na sala de aula e sirva de ponto de partida para a necessária mediação nas sucessivas aproximações dos objetos cognoscíveis. Na concepção freiriana, por meio da educação dialógica, é possível problematizar a realidade, considerando as representações iniciais dos alunos para avançar na compreensão crítica dessa realidade.

Essa é uma reflexão importante para a formação do magistrado e requer a compreensão do significado da competência na formação profissional.

⁷ Currículo que, de forma ampla, no ambiente escolar, vai além dos conteúdos programáticos, abrangendo esses e todas as atividades desenvolvidas (OLIVEIRA, 2014, p.16). Currículo oficial: engloba textos dos ministérios, documentos oficiais – boa parte é prescrito (SACRISTÁN, 2000, p. 55-56).

6. DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA – Relação com a Formação Profissional⁸

Maria Raimunda Mendes da Veiga

Na concepção de Zarifian (2003, p.137), a emergência do modelo de competência é uma transformação de longo prazo que inaugura um novo período histórico; nesse caso, define competência como “a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais”.

Conforme Oliveira (2014), no ensino judicial, os conhecimentos didático-pedagógicos e as estratégias curriculares e metodológicas devem ser voltados à formação como uma dinâmica interativa que requer a seguinte compreensão:

O Juiz do séc. XXI não pode ser homem alheio às profundas transformações da sociedade. Não é mais o árbitro dos conflitos intersubjetivos, mas toma decisões que terão relevo para expressivos grupos, quando não para a comunidade toda. Exige-se-lhe conhecer os problemas do ecossistema, dos conflitos de massa, dos direitos do consumidor e do usuário de serviços públicos, ostentando a formação complexa e de amplitude nunca até então imaginada. (NALINI, 1992, p. 17, apud OLIVEIRA, 2014).

Nessa dinâmica, na formação profissional da magistratura, cabe um planejamento que foque as dimensões da competência que o magistrado poderá desenvolver.

Segundo Thomas Durand (2000), as instituições se esforçam para transformar ativos e recursos em resultados por meio de competências específicas. Ele evidencia, assim, uma nova alquimia da competência. Isso implica dizer que, sem estratégias e recursos, não há como possibilitar o desenvolvimento da competência.

Para Durand (2000), o conceito de competência é frequentemente utilizado de maneira confusa na literatura sobre gestão. Assim, o autor propõe um modelo de competência com base em três dimensões: o **conhecimento** (os saberes); a **prática** (o saber fazer); e as **atitudes** (o saber ser).

⁸ DURAND, 2000. Tradução livre e adaptada.

Sua abordagem é útil para o desenvolvimento de competências no cenário da formação profissional. Isso porque, em uma tradução livre do que aborda o autor, a competência envolve três dimensões, expostas a seguir.

O SABER (OU CONHECIMENTO) envolve:

- **Saber o quê** – é um conhecimento aprofundado dos procedimentos ou das estratégias, com um componente de intuição sem, necessariamente, incluir explicação cognitiva.
- **Saber por quê** – o profissional deverá saber explicar como a técnica funciona e sugerir como atuar para aperfeiçoar a prática. É um elemento da competência particularmente sensível e importante e em relação clara com a noção de estratégia.
- **Saber quem** – aqui entendido como o conhecimento preciso dos bons profissionais e demais parceiros confiáveis. O **saber quem** é naturalmente influenciado pelas interações, que estão associadas ao eixo das atitudes. Por exemplo, no caso dos magistrados, o conhecimento de um perito: um tradutor poderá agilizar a realização do trabalho.

A importância do saber pode ser demonstrada quando se evoca a fragilidade do saber fazer empírico do senso comum.

O SABER FAZER (OU A PRÁTICA)

A prática tem relação com a capacidade de agir de maneira concreta, segundo procedimento ou objetivos predefinidos. O **saber fazer** não exclui o conhecimento, mas pode necessitar de uma compreensão teórica de como aquelas técnicas empíricas funcionam.

Da mesma forma, é possível identificar várias subdimensões em torno do eixo do **saber fazer**. Aparecem, assim, as noções do **saber fazer** individual ou coletivo, de processos organizacionais ou de rotinas e de tecnologias. As tecnologias são, então, mais que simples técnicas empíricas.

O SABER SER (OU A ATITUDE)

A dimensão da atitude combina subdimensões tais como o comportamento, cultura e identidade, bem como a ideia de vontade, ou seja, do engajamento e da motivação.

Parece legítimo sugerir que é pouco o **saber fazer** coletivo sem **saber ser**, isto é, sem a capacidade de se comportar conjuntamente de maneira produtiva. Da mesma forma, **saber ser** é perfeitamente inoperante sem **saber fazer**.

Além disso, o conhecimento é estéril se ele não é personificado e contextualizado: **o saber não pode ser verdadeiramente mobilizado se não estiver apoiado sobre as atitudes e situações apropriadas**. Isso se aplica à formação profissional.

Considerações sobre a organização curricular por competências

Marizete da Silva Oliveira

A atividade dos magistrados exige, certamente, o domínio de diversos conhecimentos e saberes que lhes tornem competentes para o trabalho. É com essa finalidade que atuam as escolas judiciais e de magistratura na formação profissional, considerando a compreensão sobre o significado de competência como primeiro passo para a organização curricular por competências – prática cabível ao ensino profissional.

O pensamento educacional clássico define a organização curricular em três modalidades. O primeiro é o **currículo por competência**, cujo foco é a concepção de competência, não entendida como elemento único dos conteúdos formativos, “[...] mas como um princípio de organização curricular” (LOPES, 2008, p. 63). Assim, o referido currículo, conforme a autora, evidencia a formação para o trabalho e tem origem nas teorias curriculares vinculadas à concepção de eficiência social.

Outra forma de organização é o **currículo centrado nas disciplinas de referência**, que é estruturado com base nas **disciplinas de referências no conhecimento especializado**. O propósito é a transmissão do **conhecimento científico** (ibidem, p. 64).

A **terceira matriz** de organização curricular, segundo a pesquisadora, **centra-se nos conteúdos disciplinares**, que são organizados com base **nos interesses dos alunos**, segundo a lógica de que “as disciplinas escolares são definidas em função das finalidades sociais a serem atendidas” (Ibidem). A integração de conhecimentos, **currículo integrado**, é possível nas três matrizes curriculares, devendo haver coerência com os princípios definidos para a estruturação dos conteúdos, de acordo com cada matriz.

No cenário da magistratura, certamente os currículos devem ser organizados com base nas competências que os magistrados devem desenvolver. Para isso, são necessários posicionamentos sobre a noção de competência que norteia a organização curricular e que se destaca na definição dos conteúdos a serem ensinados, desenvolvidos com foco no desempenho do profissional para o trabalho.

O ensino por competência é uma ação que deve ser contextualizada, pois deve ter coerência com as necessidades e situação de trabalho dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Essa é uma reflexão que não se limita ao desenvolvimento profissional do magistrado, mas ao de toda a equipe de educadores comprometidos com a formação da magistratura. Os referidos educadores devem, para bem desempenhar as atividades educacionais que lhes foram incumbidas, desenvolver competência para enfrentar/solucionar problemas relativos às situações do trabalho, como propõe Zarifian (2003).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino profissional dos magistrados implica trabalho escolar sistematizado, com planejamento e equipe formada com profissionais de várias áreas do conhecimento. Assim, é de fundamental relevância o investimento das instituições de formação de magistrados no desenvolvimento profissional do corpo de servidores que as compõem e que são responsáveis pelo planejamento e realização das ações educacionais.

Planejar, no contexto da magistratura, é mais que sistematizar para prever etapas: **é saber integrar objetivos, conteúdos e métodos**. Dessa forma, o ensino requer atividades de pesquisar, refletir sobre e articular teorias e práticas com a finalidade de uma *práxis* contextualizada com as necessidades do público da aprendizagem.

É para isso que deve trabalhar o pedagogo e toda a equipe educacional das escolas judiciais e de magistratura.

As autoras

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.
- ARETIO, Lorenzo García (org.). **La educación a distância y la UNED**. Madri: I.U.E.D, 1998.
- BLOOM, Benjamin et al. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio afetivo**. Porto Alegre: Globo, 1974.
- _____. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1983.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino e aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BRASIL. **Emenda Constitucional n. 45, de 30 de dezembro de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc45.htm>.
- _____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br.
- _____. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (Enfam). **Resolução n. 3 de 4 de dezembro de 2013**. Disponível em: <http://www.Enfam.jus.br/wp-content/uploads/2014/02/RESOLU%C3%87%C3%83O-3.2013.pdf>.
- _____. Ministério da Educação. SAPIENS. **Instrução para elaboração de plano de desenvolvimento institucional**. Disponível em: <http://www4.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>.
- _____. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade em EaD**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12777:referenciais-de-qualidade-para-ead&catid=193:seed-educacao-a-distancia&Itemid=865.
- BUENO, Fernando. **Elaboração de objetivos – geral e específico**. Disponível em: <http://arquivo.rosana.unesp.br/docentes/fernando/TG%20I/Lista%20de%20verbos%20para%20objetivos.pdf>. Acesso em: 4 maio 2014.
- DURAND, Thomas. L'alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion** n. 127. Paris, jan./fev. 2000.
- DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. _____ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos H. Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. 1. ed. Porto Alegre: La Salle, 1995.
- GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1997.
- GONÇALVES, Maria Helena Barreto. **O processo ensino-aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Senac, 1997.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2000.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf. Acesso em: 2 nov. 2008.
- MAGER, Robert F. **A formulação de objetivos de ensino**. 7 ed. Porto Alegre: Globo, 1987.
- MAGUEREZ, Charles. **Análise do sistema paulista de assistência a agricultura**. Relatório de assessoria prestada à Coordenação de Assistência Técnica Integral (CATD). Campinas, 1970.
- MEDEIROS, Ethel Bauzer. **Provas objetivas, discursivas, orais e práticas**. São Paulo: FGV.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria da aprendizagem de David Ausubel**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- OLIVEIRA, Marizete da Silva. **Formação docente no âmbito da magistratura: um debate curricular**. Brasília, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UnB, 2014.
- OLIVEIRA, Marizete da Silva (org.); GARANI, Solange Rauchbach; VEIGA, Maria Raimunda Mendes da. **Planos de ensino no contexto da magistratura: trilhas teórico-práticas**. Brasília: Enfam, 2014.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002 – (Guia da Escola Cidadã, v. 7).
- PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2011.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. São Paulo: Papirus, 2003.
- SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Procedimentos didáticos, metodológicos e avaliativos inerentes à prática docente. In: OLIVEIRA, Marizete da Silva (org.). **Apostila de Material Didático do I Curso de Formação de Formadores**. Brasília: Enfam, 2012.
- TURRA, Clodia Maria Godoy et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra, 1988.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n. 61.
- WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2003.