

Diretrizes Pedagógicas da **ENFAM**

Para formação e aperfeiçoamento de magistrados

Brasília/DF
2017



SUMÁRIO

1. Apresentação	3
2. A Enfam	4
3. Fundamentos	7
4. Diretrizes Pedagógicas	9
4.1. Sobre a natureza da Formação.....	9
4.2. Sobre o processo de produção do conhecimento ..	11
4.3. Sobre os princípios pedagógicos	17
4.4. Sobre a concepção de competência.....	19
4.5. Sobre os processos pedagógicos: o ensino e a aprendizagem.....	23
4.6. Sobre a avaliação.....	29
5. Considerações finais.....	30

Fundamentos das Diretrizes Pedagógicas da Enfam

1. Apresentação

Este documento apresenta as Diretrizes Pedagógicas da Enfam que objetivam orientar a elaboração, implementação e avaliação das soluções educacionais a serem desenvolvidas pela própria Enfam, e por Escolas de Magistratura e Escolas Judiciais, tendo em vista a capacitação de magistrados, em observância ao disposto na Resolução n. 3/2006, alterada pela Resolução n. 5/2008, ambas do STJ. Expõe os pressupostos e princípios epistemológicos e pedagógicos que orientarão o conjunto das ações educativas e de disponibilização de conhecimentos (presenciais e/ou a distância), a serem desenvolvidos pelas Escolas, inclusive na proposição e implementação de soluções educacionais em parceria com outras instituições.

Ele foi elaborado com fundamento nos normativos da Enfam, nas concepções teóricas difundidas na literatura educacional, em observações de magistrados, servidores do Poder Judiciário e de diversas Escolas participantes de seminários e encontros destinados a esse fim, sob a orientação da Doutora em Educação Professora Acacia Zeneida Kuenzer.

Destarte, as Diretrizes apresentam fundamentos das concepções de competência e aprendizagem, bem como da metodologia para objetivá-las. Nesse sentido, constituem-se em elementos integradores que contribuirão para a definição da identidade da Enfam como Escola Nacional.

A proposição das Diretrizes Pedagógicas arrima-se no disposto nas Resoluções n. 1 e 2 da Enfam, de 17 de setembro de 2007, que tornaram obrigatório o credenciamento dos Cursos de Formação Inicial e de Aperfeiçoamento de Magistrados, junto à Enfam, para efeito de vitaliciamento e de promoção por merecimento.

O presente documento faz um breve histórico da Enfam, expõe sua missão, visão, seus objetivos, suas atribuições e áreas de atuação.

Em seguida, aborda as diretrizes derivadas das concepções que as fundamentam: natureza da formação, processo de produção do conhecimento, princípios pedagógicos, competência, processo pedagógico (ensino e aprendizagem), estratégias metodológicas, organização curricular, avaliação, pesquisa e disseminação do conhecimento. Cada diretriz é apresentada seguida

de seus fundamentos e das suas decorrências nos processos pedagógicos.

Em anexo, para aprofundamento, há textos de fundamentação, que subsidiam processos como o de formação de formadores, tendo em vista a objetivação das Diretrizes Pedagógicas da Enfam no planejamento, na implementação e avaliação dos processos de ensino, pesquisa e disseminação do conhecimento, tratados de forma integrada.

2. A Enfam

Com o advento da 2ª Guerra Mundial, surgiram as primeiras escolas da magistratura, com o objetivo de serem centros de preparação de magistrados e também de desenvolvimento de pesquisas sobre o Judiciário. Em termos históricos, o primeiro país a criar uma instituição para formação de juízes foi o Japão, em 1947.

Por ocasião do 1º Congresso Internacional de Magistrados, em 1958, ocorrido em Roma, surgiram recomendações explícitas para a criação de centros de preparação e aperfeiçoamento de magistrados, que teriam como missão investir no desenvolvimento da formação e de pesquisas sobre o Judiciário, bem como, investir em sua atuação nos respectivos países.

No Brasil, desde a década de 1960, com a publicação do livro *O Juiz* (BITTENCOURT, 1966), percebe-se uma preocupação recorrente com a temática, sendo a Constituição de 1988 considerada um grande marco para a formação e o aperfeiçoamento da magistratura. A Carta Magna reconheceu a necessidade de cursos oficiais de aperfeiçoamento para fins de promoção da magistratura brasileira, de tal forma que, com o advento, em 2004, da Emenda Constitucional nº 45, que concretizou a Reforma do Judiciário, nasceu a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados - Enfam (*ut* art. 105, parágrafo único, inciso I).

A missão e a visão da Enfam, em conformidade com a proposta do Plano Estratégico 2015-2019, estão definidas nos seguintes termos:

Missão

Promover, regulamentar e fiscalizar, em âmbito nacional, a formação e o aperfeiçoamento dos magistrados para que a justiça esteja em sintonia com a demanda social.

Visão

Ser referência nacional para as escolas de magistratura como instituição de excelência em ensino e pesquisa.

Em novembro de 2006, a Resolução nº 3, do STJ, formalmente instituiu a Enfam, estabelecendo, assim, seu objetivo:

Regulamentar, autorizar e fiscalizar os cursos oficiais para ingresso e promoção na carreira da Magistratura.

As atribuições da Enfam estão discriminadas na referida Resolução n. 3/2006, com as alterações dadas pela Resolução n. 5/2008, ambas do STJ, e em seu Regimento Interno, aprovado pelo STJ, na sessão Plenária de 8/8/2013. Como se lê do seu art. 2º, as atribuições da Enfam estão assim estabelecidas:

Nos termos do inciso II, alínea “c”, incisos IV e VIII-A do art. 93, e do parágrafo único, inciso I, do art. 105, da Constituição Federal cabe à Enfam regulamentar, habilitar, autorizar e fiscalizar cursos oficiais para ingresso, vitaliciamento, promoção e formação continuada na carreira da magistratura, e ainda:

- I – definir as diretrizes básicas para a formação e aperfeiçoamento de magistrados;*
- II – fomentar pesquisas, estudos e debates sobre temas relevantes para o aprimoramento dos serviços judiciários e da prestação jurisdicional;*
- III – promover a cooperação com entidades nacionais e estrangeiras ligadas ao ensino, pesquisa e extensão;*
- IV – incentivar o intercâmbio entre a Justiça Brasileira e a de outros países;*
- V – promover, diretamente ou mediante convênio, a realização de cursos relacionados aos objetivos da Enfam, de caráter profissional ou humanístico;*
- VI – formular sugestões e propostas para aperfeiçoar o sistema jurídico do País;*
- VII – definir as diretrizes básicas e os requisitos mínimos para a realização*

dos concursos públicos de ingresso na magistratura estadual e federal, inclusive regulamentar a realização de exames psicotécnicos;

VIII – apoiar, inclusive financeiramente, a participação de magistrados em cursos no Brasil ou no exterior;

IX – apoiar as Escolas Judiciais e da Magistratura na realização de eventos, pesquisas e cursos;

X – realizar eventos nas áreas de seu interesse;

XI – fixar as bases do modelo didático-pedagógico de ensino profissional e humanístico para magistrados, na modalidade presencial, semipresencial e a distância;

XII – regulamentar os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e de formadores, bem como a coordenação das Escolas Judiciais e de Magistratura, estas últimas quando em atuação delegada;

XIII – analisar o planejamento anual elaborado pelas Escolas Judiciais e da Magistratura;

XIV – repassar ao Conselho Nacional de Justiça o relatório consolidado das ações desenvolvidas, no seu âmbito de atuação, para fins de registro e divulgação com os demais dados estatísticos do Poder Judiciário;

XV – elaborar, anualmente, tabela com os valores mínimos e máximos de remuneração de professores e membros de bancas examinadoras de concurso, quando integrantes do Poder Judiciário, observados os princípios da proporcionalidade e da razoabilidade.

Destarte, deve a Enfam contribuir para o aprimoramento do serviço judiciário, a partir de ações educacionais voltadas à formação e aperfeiçoamento profissional dos magistrados.

Ressalta-se, ainda que, a formação profissional dos magistrados que atuam como formadores nas escolas judiciais e da magistratura, bem como das equipes pedagógicas que trabalham com o planejamento de ensino, constitui uma das necessidades a serem enfrentadas, como constatado na avaliação diagnóstica realizada com os referidos atores.

Ante essa constatação, torna-se necessária a busca de soluções no sentido de formar profissionais adequadamente, para garantir a qualidade e a 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.

Considerando a posição estratégica da Enfam no nível nacional e sua relevante prerrogativa constitucional, seria insuficiente a simples oferta de cursos ao corpo de magistrados. O seu objetivo é tornar-se **centro de excelência** em formação e desenvolvimento da magistratura. Para isso, precisa estar pautada em outros elementos que não sejam somente as ações educacionais. Entre esses elementos, destacam-se a produção e difusão de conhecimentos, e a visão integral do magistrado.

A **produção de conhecimento** norteia a escolha dos temas estratégicos que serão desenvolvidos em ações educacionais. A pesquisa que considera o contexto e a realidade da magistratura aborda especificidades que dificilmente são tratadas nos centros de pesquisa das universidades públicas.

A **difusão de conhecimentos e tecnologias** no âmbito do Poder Judiciário propicia impactos positivos na sociedade, sendo possível chegar a mudanças culturais sobre o papel da Justiça no país.

A **visão integral do magistrado** por parte das escolas reflete a contrapartida da visão humanística que se almeja observar em sua atuação. Se, por um lado, espera-se um magistrado que considere os aspectos humanos em suas decisões, também os entes responsáveis por seu desenvolvimento devem considerar os aspectos humanos relacionados ao trabalho do magistrado.

Os elementos descritos de maneira conjunta contribuem, cada um em sua proporção, para tornar concreto o objetivo de uma Justiça efetiva, rápida e acessível ao cidadão.

3. Fundamentos

Guiada pela opção político-educacional do humanismo e da ética como ideal de formação dos juízes brasileiros, a Enfam compreende que o homem-juiz deve ser desenvolvido integralmente com saberes que visem competências que vão além da racionalidade técnica e primem pelo despertar crítico e criativo do ser humano na práxis do trabalho.

Essa ação, conforme Vázquez (1968), ao mesmo passo que interfere na realidade de forma criativa – transformando-a – também provoca mutações em seu transformador – o homem. Nas ações educacionais profissionais, o trabalho se torna base dos saberes que devem ser desenvolvidos pelos magistrados.

O trabalho educacional da Enfam tem fundamentos na missão do poder Judiciário de “realizar Justiça (...) fortalecer o Estado Democrático e fomentar a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, por meio de efetiva prestação jurisdicional” e também nas evoluções ocorridas nas concepções curriculares, principalmente no que se refere ao rompimento de práticas baseadas no tecnicismo da educação.

Destarte, o pressuposto educacional da Enfam é que as ações vinculadas à formação e ao aperfeiçoamento da magistratura estejam rigorosamente fundamentadas no compromisso que o Poder Judiciário tem com a sociedade e, conseqüentemente, com as mudanças e necessidades sociais.

Nesse sentido, a proposta didático-pedagógica da Escola preza pela formação integral do magistrado, aliada a iniciativas educacionais baseadas na problematização da realidade, que atendam às necessidades resultantes das complexas e contínuas mudanças sociais.

Portanto, essas iniciativas educacionais devem abranger temas variados e questões surgidas a partir da prática da atividade jurisdicional, de forma a possibilitar ao magistrado uma atuação alinhada ao contexto social em que está inserido.

Segundo leciona o professor **Livingston Armytage**, o objetivo da educação judicial é aprimorar a qualidade da Justiça através do desenvolvimento da competência profissional dos juízes. Para serem efetivos educacionalmente e também verdadeiros agentes de mudanças, os programas de educação judicial devem ser elaborados para atender às específicas características de aprendizagem dos magistrados – que estão intimamente relacionadas a seu processo de seleção e vitaliciamento, a seus estilos e práticas de aprendizagem comuns, à sua independência e às razões que os levam a participar da educação continuada.

As ações desta Escola Nacional visam propiciar a visão integral de homem e, conseqüentemente, de magistrado. Nessa linha, trabalha-se para a formação de um magistrado que considere os aspectos humanos em suas decisões, nos termos do Modelo Educacional da Enfam, a saber:

A preocupação central por parte da Enfam está em contribuir para e fomentar a formação de magistrados autônomos, criativos, críticos, cooperativos, solidários, fraternos e socialmente responsáveis, mais integrados com as necessidades e os impactos dos fenômenos sociais, políticos e econômicos que perpassam o dia a dia da Sociedade Brasileira. Esses são os elementos que, combinados, permitem que os magistrados sejam capazes de explorar o universo de suas construções intelectuais, mediados pela dinâmica social e pelas interações intra e inter-relacionais que se estabelecem no convívio com o outro.

4. Diretrizes Pedagógicas

4.1. Sobre a natureza da Formação

Para exercer a prática jurisdicional em contextos socioeconômicos e culturais cada vez mais complexos, a formação do magistrado deverá ser humanista e interdisciplinar – dimensões essas que orientarão as práticas pedagógicas de formação inicial e continuada promovidas pelas Escolas Judiciais e da Magistratura.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com a mundialização da economia, a reestruturação produtiva e as novas formas de relação entre Estado e sociedade civil, alteraram radicalmente as demandas de educação dos profissionais que atuam em todas as áreas do conhecimento.

A crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento dos profissionais e, em decorrência, ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada.

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica – ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis – que tem atingido todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas complexas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo,

gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante.

A memorização de procedimentos, necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos, passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original – o que implica o domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual interdisciplinar, e que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade. A essa competência científico-tecnológica articula-se a demanda por competência ética, na dimensão de compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva. Ao mesmo tempo, exigem-se novos comportamentos, em decorrência dos novos processos de organização e gestão do trabalho, nos quais as práticas individuais são substituídas por procedimentos cada vez mais coletivos, onde se compartilham responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao seu grupo, com afirma Kuenzer (1999).

No que tange ao exercício da prática jurisdicional, a se dar em contextos cada vez mais complexos, surgem novas demandas de formação para os magistrados, que incorporam: novos modelos de leitura da realidade, de base interdisciplinar; flexibilidade para mediar conflitos em relações sociais diferenciadas e de novo tipo; capacidade de exercer raciocínio integrador pelo relacionamento entre parte e totalidade como estratégia de apreender as profundas contradições em que está imersa a sociedade contemporânea; compreensão das novas formas de injustiça social; e criação de novas estratégias para enfrentá-las.

A maior complexidade das relações sociais contemporâneas está a exigir magistrados de novo tipo, com capacidade de: compreender e trabalhar com essa complexidade contemporânea; compreender criticamente a divisão social do trabalho e suas relações no regime de acumulação flexível; identificar e posicionar-se criticamente frente aos valores sociais e jurídicos envolvidos nas questões sob sua apreciação; comunicar-se, dialogar e firmar boas relações interpessoais (com servidores, partes, demais magistrados, operadores do Direito, mídia etc.); perceber-se como sujeito na atuação profissional e

aprimorar-se de forma autocrítica; gerir o próprio trabalho e a unidade jurisdicional, sem perder de vista as dimensões da qualidade de vida e de sua condição de trabalhador e de parte da sociedade; compreender e intervir no conflito social real, para além da relação processual, buscando o efetivo acesso à Justiça; articular, nas questões jurídicas, diferentes conhecimentos, de forma transdisciplinar; atuar com ética e celeridade, comprometido com a sociedade.

Para formar magistrados de novo tipo, são necessários novos processos educativos, que lhes permitam: transitar da situação de meros espectadores para protagonistas de sua própria formação, a partir de situações intencionais e sistematizadas de aprendizagem organizadas pelos docentes, que lhes permitam estabelecer relações com a ciência, com o conhecimento técnico, tecnológico e com a cultura de forma ativa, construtiva e criadora; substituir a certeza pela dúvida, a rigidez pela flexibilidade, a recepção passiva pela atividade permanente na elaboração de novas sínteses que possibilitem o exercício da magistratura com qualidade e rapidez de resposta; a passagem da aceitação da autoridade para a autonomia, na perspectiva da autonomia ética e estética, permitindo que o magistrado avance para além dos modelos pré-estabelecidos pela criação de novas possibilidades fundadas em sólidos argumentos, revendo normas e jurisprudência.

Em decorrência disso, a nova proposta de formação terá caráter humanista e interdisciplinar, em conformidade com o que estabelece os normativos da Enfam; será teórico-prática, tomando a prática jurisdicional como ponto de partida, e integradora, buscando apreender a prática jurisdicional como parte e em suas relações com a totalidade complexa constituída pela sociedade.

4.2. Sobre o processo de produção do conhecimento

4.2.1. Para fundamentar suas ações educacionais, a Enfam concebe o conhecimento como a reprodução da realidade no pensamento, o que ocorre por meio da ação; é nesse processo que a realidade adquire significado para os seres humanos.

O homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente; por isso, a produção ou apreensão do conhecimento produzido não pode se resolver teoricamente, a partir do confronto dos diversos pensamentos.

É preciso considerar, contudo, que a prática não fala por si só; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar com a observação imediata; é preciso ver além das aparências, que mostram apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não constituem conhecimento.

Para conhecer é preciso superar o que é aparente, para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, ou seja, o *ato de conhecer necessita do trabalho intelectual, teórico*, que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é nesse movimento do pensamento, que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade, que são construídos os significados.

Quando resulta da ação humana desencadeada pela vontade de atingir uma finalidade, o trabalho intelectual também é uma das formas de prática, desde que referido à realidade, para compreendê-la e transformá-la; como mero exercício do pensamento, é apenas reflexão.

Assim, quando o docente planeja uma atividade para que os alunos, pelo seu protagonismo, desenvolvam uma ação intelectual para refletir sobre uma prática de trabalho – com a finalidade de apreendê-la, compreendê-la e incorporá-la e, dessa forma, mudar a realidade, integrando o conhecimento novo a suas experiências e conhecimentos anteriores –, temos uma prática.

A partir dessa concepção, definem-se as dimensões constituintes do processo de produção do conhecimento em suas relações: a teórica, que se mantém no plano da reflexão; e a prática, que se mantém no plano dos fazeres.

Não há prática que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva e, portanto, por alguma atividade teórica. A atividade teórica só existe em relação com a prática e a partir dela; não há pensamento fora da ação humana, pois a consciência e as concepções se formulam por meio do movimento do pensamento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram.

Já a atividade pode se constituir em ações repetitivas, às vezes automatizadas, resultantes da memorização, as quais nem sempre são compreendidas; nesses casos, nos quais pouco intervém a reflexão, a atividade

humana não constitui prática.

No entanto, por se configurar como um movimento no pensamento, por mais que a atividade teórica se aproxime da prática, com ela não se confunde, guardando especificidades que se resumem na produção de ideias, representações e conceitos. E, em decorrência de ser um processo de apropriação da realidade pelo pensamento, não transforma, por si, a realidade. Ainda que a atividade teórica mude concepções, transforme representações, produza teorias, em nenhum desses casos transforma, sozinha, a realidade. É preciso que as ideias se transformem em ações.

Dessa forma de conceber o processo de produção do conhecimento resulta que a aprendizagem só ocorre com o protagonismo do magistrado aluno em situações organizadas pelo formador, que desencadeiem processos de reflexão sobre as situações concretas da prática jurisdicional, estimulando novas formas de agir.

O caminho metodológico a ser seguido pelo docente, portanto, é o que conduz os magistrados-alunos a partirem de suas próprias experiências e conhecimentos para, mediante atividades teórico-práticas, compreendê-los, aprofundá-los, concretizá-los em novas práticas; estas, por sua vez, serão novo ponto de partida para a sistematização de conhecimentos em níveis cada vez mais ampliados. Para que isso aconteça, o aprofundamento teórico ocorrerá a partir da análise de situações reais, em estudos de caso, simulações, análise e solução de problemas ou por meio de outras metodologias participativas.

Para tanto, cabe ao formador organizar atividades que tenham como ponto de partida os conhecimentos prévios dos magistrados-alunos, para em seguida apresentar os conhecimentos novos. Isso implica a sistematização de atividades que partem do conhecido para o novo, da parte para a totalidade, do simples para o complexo. Nesse movimento são desenvolvidos novos significados pelos magistrados-alunos a partir de estruturas cognitivas pré-existentes, que se objetivam em novas formas de pensar sentir e de fazer.

4.2.2. O método de produção do conhecimento é um movimento que leva o pensamento a transitar continuamente entre o abstrato e o concreto, entre a forma e o conteúdo, entre o imediato e o mediato, entre o simples e o complexo, entre o que está dado e o que se anuncia.

Esse processo tem como ponto de partida um primeiro nível de abstração composto pela imediata e nebulosa representação do todo e como ponto de

chegada as formulações conceituais abstratas; nesse movimento, o pensamento, após debruçar-se sobre situações concretas, volta ao ponto de partida, agora para percebê-lo como totalidade ricamente articulada e compreendida, e também como prenúncio de novos conhecimentos que estimulam novas buscas e formulações.

No processo de construção do conhecimento, o ponto de partida é apenas formalmente idêntico ao ponto de chegada, uma vez que, em seu **movimento em espiral crescente e ampliada, o pensamento chega a um resultado que não era conhecido inicialmente e projeta novas descobertas.**

O caminho metodológico a ser seguido pelo formador, portanto, é o que conduz os magistrados-alunos a partir de suas próprias experiências e conhecimentos, ainda parcialmente elaborados, para, mediante atividades teórico-práticas, compreendê-los, aprofundá-los, concretizá-los em novas práticas; estas, por sua vez, serão novo ponto de partida para a sistematização de conhecimentos em níveis cada vez mais ampliados.

Esse movimento pode ser sistematizado da seguinte forma:

- **o ponto de partida para a aprendizagem é sincrético, nebuloso**, pouco elaborado, senso comum; o ponto de chegada é uma totalidade concreta, onde o pensamento recapta e compreende o conteúdo inicialmente separado e isolado do todo; posto que sempre é síntese provisória, essa totalidade parcial será novo ponto de partida para outros conhecimentos.
- **os significados vão sendo construídos pelo deslocamento incessante do pensamento a partir das primeiras e precárias abstrações** para o conhecimento elaborado a partir da articulação entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, entre o indivíduo e a sociedade em dado momento histórico.

Para que esse movimento aconteça, o formador deve organizar atividades que tenham como ponto de partida os conhecimentos prévios dos magistrados-alunos, para em seguida apresentar os conhecimentos novos; nessa transição, são desenvolvidos novos significados pelos alunos, a partir de suas estruturas cognitivas preexistentes.

Nesse processo, ambos os conhecimentos se modificam: o novo passa a ter significado, é compreendido e passível de aplicação; é assimilado ao conhecimento prévio, que, por sua vez, fica mais elaborado. O resultado é uma síntese de qualidade superior, que se objetiva em novas formas de pensar, sentir

e fazer.

Em suma, há que se organizar atividades em que se parta do conhecido para o novo, da parte para a totalidade, do simples para o complexo; isso só será possível pelo protagonismo do aluno nas situações de aprendizagem planejadas pelo formador, sempre com base em práticas laborais, que deverão ser analisadas e transformadas a partir de aportes teóricos cada vez mais amplos e mais complexos. Para tanto, são apropriadas as metodologias vinculadas à solução de problemas, a estudos de caso e a simulações, desde que analisados/realizados à luz de novos conhecimentos apresentados pelo docente.

4.2.3. A partir da concepção de conhecimento adotada, a proposta metodológica a ser desenvolvida na formação e aperfeiçoamento de magistrados terá como pressupostos: a prática jurisdicional como ponto de partida para a seleção e organização dos conteúdos, superando a lógica que rege as abordagens disciplinares, que expressam a fragmentação da ciência e a sua separação da prática; os princípios metodológicos de articulação entre teoria e prática, entre parte e totalidade, e entre disciplinaridade e transdisciplinaridade; a integração entre saber tácito e conhecimento científico; entre conhecimentos e habilidades básicas, específicas e de gestão; a transferência de conhecimentos e experiências para novas situações.

Esses pressupostos derivam-se da natureza do processo de educação profissional, cujo foco é o desenvolvimento de competências, e não a formação acadêmica.

Assim, diferentemente do que ocorre com a pedagogia escolar, que toma o conhecimento disciplinar como objeto para organizar a proposta curricular, e o faz de forma padronizada para todos os alunos, na educação profissional o ponto de partida é o processo de trabalho para o qual as competências devem ser desenvolvidas.

O planejamento das atividades de formação do magistrado-aluno toma, portanto, a prática jurisdicional como ponto de partida. O primeiro passo do planejamento é a descrição do processo de trabalho objeto da formação (por exemplo, o processo de conciliação).

Em seguida, são elencadas as competências específicas, cognitivas complexas e comportamentais necessárias à realização do processo de trabalho objeto da formação. No exemplo acima, essa etapa responde à questão: que

competências deve ter o magistrado para atuar no processo de conciliação?

Definidas as competências, o passo seguinte consiste em elencar os conhecimentos necessários ao desenvolvimento das competências identificadas. Esses conhecimentos serão organizados em módulos de formação que respondam às necessidades da prática (de conciliação) e, portanto, assumirão caráter teórico-prático, integrando os conhecimentos necessários à prática laboral objeto da formação. Os módulos, assim constituídos, serão organizados de modo a compor um itinerário formativo para a capacitação no processo definido (de conciliação).

O itinerário formativo, uma vez disponibilizado pela Escola Judicial, permitirá ao magistrado-aluno definir seu percurso de capacitação, selecionando os módulos que cursará a partir de suas experiências anteriores e de suas necessidades; assim, diferentemente do que ocorre com o currículo escolar – que é rígido, devendo ser seguido por todos os alunos –, na formação profissional por itinerários formativos, o magistrado-aluno faz sua trilha ou percurso de formação, que atenderá suas necessidades específicas.

Essa opção metodológica permitirá a aproximação produtiva da prática na perspectiva da produção do conhecimento, que **parte da alimentação do pensamento com o que já é conhecido** pelo magistrado-aluno, tendo no horizonte as competências que se quer desenvolver, e o itinerário formativo, assim planejado, traça o caminho metodológico para que isso ocorra.

Há que observar que **o caminho da formação não é apenas racional, nele intervindo afetos e valores, percepções e intuições** que, embora sejam fruto das experiências, inscrevem-se no âmbito das emoções, ou seja, no campo do sentido, do irracional. Sob essa perspectiva, o ato de conhecer resulta do desejo de saber, de uma vasta e por vezes impensável gama de motivações, e é profundamente significativo e prazeroso enquanto experiência humana. Implica, portanto, na articulação entre competências específicas, cognitivas complexas e comportamentais.

As considerações de ordem epistemológica e metodológica aqui levadas a efeito podem ser sintetizadas em princípios a serem observados no desenvolvimento das práticas pedagógicas de formação inicial e continuada de magistrados, que constituem diretrizes a serem observadas por todos os formadores: a relação entre teoria e prática, entre parte e totalidade, e entre disciplinaridade e interdisciplinaridade. Esses princípios pedagógicos serão tratados a seguir.

4.3. Sobre os princípios pedagógicos

4.3.1. A produção do conhecimento é fruto da relação entre teoria e prática, a partir da atividade humana, resultante da articulação entre sujeito e objeto, pensamento e ação, homem e sociedade.

Se o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente, a produção ou apreensão do conhecimento produzido não pode resolver-se teoricamente, mediante o confronto dos diversos pensamentos. Para mostrar sua verdade, o conhecimento tem que adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática, e transformá-la.

Essa diretriz aponta a necessidade de superar o trabalho educativo enquanto contemplação, absorção passiva de sistemas explicativos complexos desvinculados do movimento da realidade histórico-social; o formador organizará situações significativas de aprendizagem em que teoria e prática estejam articuladas, quer pelo tratamento de situações concretas mediante exemplos, casos, problemas, simulações, laboratórios, jogos; quer pela inserção do aprendiz na prática laboral, através de visitas, estágios ou práticas vivenciais.

A concepção epistemológica adotada, portanto, aponta a relação entre teoria e prática como fundamento do Projeto Pedagógico de Formação Inicial e Continuada de Magistrados.

Considerando que os magistrados em formação possuem fundamentação teórica reconhecida pelo concurso público a que foram submetidos, a proposta de formação inicial e continuada deverá propiciar, mediante a organização de situações de aprendizagem, o movimento do pensamento a partir da prática laboral, constituída pela ação jurisdicional e, sempre que possível, mediante o método da alternância entre os espaços da escola e do trabalho.

O ponto de partida para os processos formativos é a atividade jurisdicional compreendida como totalidade complexa, constituída pela intrincada teia de relações que estabelece com a sociedade em suas dimensões políticas, econômicas e culturais.

A partir dela, mediante a alternância entre espaços de aprofundamento teórico e de intervenção prática, é que, metodologicamente, viabilizar-se-á o constante movimento do pensamento sobre a realidade para problematizá-la, apreendê-la e compreendê-la em sua dimensão de síntese de complexas relações.

Não se trata, portanto, de reproduzir, na Escola Judicial, a formação teórica objeto dos cursos de graduação como atividade acadêmica, mas sim de promover uma imersão, teoricamente sustentada por práticas pedagógicas sistematizadas, na prática laboral da magistratura.

Essa imersão não objetiva a mera reprodução de práticas já consolidadas ou apenas a reflexão teórica sobre elas; seu objetivo é a transformação social mediante a atividade teórico-prática orientada para a promoção do Direito pela justa solução dos conflitos originados das contradições que caracterizam uma sociedade repleta de injustiças e desigualdades.

4.3.2. A produção do conhecimento resulta da articulação entre parte e totalidade; conhecer fatos ou fenômenos é compreender o lugar que eles ocupam na totalidade concreta.

O conhecimento de fatos ou fenômenos é o conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade. Se para conhecer é preciso operar uma cisão no todo, isolando temporariamente os fatos, esse processo só ganha sentido quando se reinsere a parte na totalidade, compreendendo as relações que entre elas se estabelecem. Pela análise da parte, atinge-se uma síntese qualitativamente superior do todo; a parte, por sua vez, só pode ser compreendida a partir de suas relações com a totalidade. Parte e totalidade, análise e síntese, são momentos entrelaçados na construção dos conhecimentos.

Desse princípio decorre que os processos de formação dos magistrados deverão observar que o conhecimento é produzido ou apropriado a partir do pensamento que se move do mais simples para o mais complexo, do imediato para o mediato, do conhecido para o desconhecido, de uma sincrética visão do todo para o conhecimento mais profundo, substancial, dos fenômenos da realidade, que ultrapassa a aparência para deixar ver as conexões, relações internas, dimensões estruturais e formas de funcionamento, aproximando-se progressivamente da verdade.

O ponto de partida é uma situação ou conhecimento de domínio do magistrado (conhecimento prévio), e, sempre que possível, está sob a forma de problema, indagação ou desafio que mobilize suas energias mentais e capacidades cognitivas tendo em vista a produção de uma resposta a partir da busca de informações, de discussões com os pares, com os especialistas, com os formadores ou com membros da comunidade científica e técnica da área, no

sentido de superar o senso comum, em busca do conhecimento científico – o que significa proceder a uma mudança radical na concepção pedagógica: valorizar não a quantidade de conteúdos, mas a qualidade dos processos que conduzam à construção de significados e ao desenvolvimento das competências cognitivas complexas por meio, não só da aprendizagem de conhecimentos, mas do exercício do método científico.

4.3.3. A relação entre parte e totalidade remete à necessidade de articulação entre os diversos campos do conhecimento disciplinar, em busca das relações e interfaces, pela **interdisciplinaridade**.

A produção do conhecimento é interdisciplinar. A relação entre parte e totalidade mostra a falácia da autonomização das partes em que foi dividida a ciência, a serem ensinadas apenas lógico-formalmente em blocos disciplinares, mediante sua apresentação, memorização e repetição segundo uma sequência rigidamente estabelecida. Há necessidade de articulação entre os diversos campos do conhecimento por meio da interdisciplinaridade, que, por sua vez, também articulam práticas sociais, culturais, políticas e produtivas.

Ao organizar as práticas pedagógicas para desenvolver as competências que constituem objetivo da formação, o formador deverá contemplar as interfaces entre as áreas do conhecimento que permitem uma adequada apreensão teórico-prática do objeto em estudo, seja na sua apresentação, seja na proposição de atividades que promovam o protagonismo do aluno.

Essas atividades deverão ser planejadas de modo a abranger, da forma mais ampla possível, a complexidade das situações da prática de trabalho, a serem analisadas em suas relações com o contexto em que se inserem – o que só será possível a partir de abordagens interdisciplinares.

4.4. Sobre a concepção de competência

A Enfam tem como missão: “Promover, regulamentar e fiscalizar, em âmbito nacional, a formação e o aperfeiçoamento dos magistrados para que a justiça esteja em sintonia com a demanda social”.

Suas ações, portanto, têm como foco a educação profissional para a prática jurisdicional em contextos sociais cada vez mais complexos, mediante o desenvolvimento de competências dos magistrados, pelas vias da formação inicial e da educação continuada.

Portanto, a concepção de competência se constitui em categoria central de sua atuação, derivando-se da concepção de conhecimento por ela adotada. Embora a formação teórica consistente e aprofundada seja objeto das trajetórias educacionais anteriores, em cursos de graduação e na preparação para os processos seletivos, os cursos não ensinam o profissional do Direito a ser magistrado. Esse é o foco da Enfam, que justifica a sua missão: o desenvolvimento das competências necessárias à prática laboral.

O conceito de competência, como compreendido pela Enfam, é 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, desenvolvidos ao longo das trajetórias de vida em contextos cada vez mais complexos.

Competência, então, vincula-se à capacidade de solucionar problemas, mobilizando, de forma transdisciplinar, conhecimentos, capacidades específicas, cognitivas complexas, comportamentais e habilidades psicofísicas, transferidos para novas situações; implica em atuar mobilizando conhecimentos.

Assim compreendida, a competência integra três dimensões que se articulam de forma indissociável nas práticas profissionais, incluindo a jurisdicional:

- Competências **específicas** são as relativas ao **saber fazer**; elas levam em consideração as necessidades dos processos e atividades de cada setor/unidade do Tribunal;
- Competências **cognitivas** complexas são as relativas ao **saber conhecer**; integram as operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer;
- Competências **comportamentais** são as relativas ao **saber ser** ou **saber conviver**; combinam dimensões tais como o comportamento, a cultura e a identidade, e também a ideia de vontade – ou seja, do engajamento e da motivação –; desenvolvem-se nos espaços e momentos de interação e de trocas, nos quais se formam as identidades.

Essa forma de conceber a competência corresponde à corrente 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, nas quais 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.

Essa concepção, ao abranger as dimensões contextual e coletiva, diferencia-se da concepção apresentada pela corrente americana, que entende a competência como um conjunto de qualificações ou características inerentes à pessoa, como conhecimentos, habilidades e atitudes, que permitem a ela realizar um trabalho ou lidar com dada situação. Para essa corrente, a competência, embora resultante das trajetórias de vida, é individual (McClelland, 1973, e Boyatzis, 1982).

Para a corrente francesa, portanto, a competência é uma combinação de conhecimentos, práticas, experiências e comportamentos que dado contexto, social, familiar ou de trabalho, necessita. Pode ser identificada, avaliada e desenvolvida (Zarifian, 2001).

Le Boterf (2003) associa a competência à mobilização: assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos com destreza. Esses autores, assim como Durand (1998), concebem a competência como resultante da confluência de três dimensões interdependentes mobilizadas para a execução de um propósito: a cognitiva (conhecimentos tratados mediante modelos mentais), a prática (resultante das experiências anteriores) e a comportamental (resultante das práticas sociais e individuais que determinam as escolhas, os desejos, as motivações, os afetos). Do ponto de vista pedagógico, as duas correntes têm implicações distintas e relevantes.

Ao se adotar a concepção da corrente americana, cujo foco é o indivíduo como o responsável pelas competências e pelos desempenhos decorrentes, passa-se a supor que a identificação das lacunas de competência mediante avaliações individuais é suficiente; e que, uma vez identificadas essas lacunas individuais, é suficiente que se ofereça um elenco de soluções educacionais, ou práticas pedagógicas, para que as lacunas sejam superadas, ou seja, a capacitação é suficiente para desenvolver competências.

Por outro lado, a adoção da corrente francesa, ao ampliar a concepção de

competência incluindo as dimensões de contexto e de relações e práticas de equipe, leva ao entendimento de que os projetos pedagógicos – embora necessários para o desenvolvimento de competências – não são suficientes. Isso porque a existência ou não de condições de trabalho, tais como equipamentos, ritmo, volume, pressão e condições ergonômicas, pode facilitar ou dificultar o desempenho, mesmo que a competência, potencialmente, exista.

Da mesma forma, as práticas coletivas das equipes de trabalho, tais como comprometimento, responsabilidade, cooperação, relacionamento, comunicação, poderão facilitar ou dificultar a objetivação das competências, trazendo impactos positivos ou negativos sobre o desempenho individual.

Nessa linha, embora o magistrado tenha competências potenciais para exercer a prática jurisdicional, ele nem sempre tem condições de exercê-la da forma para a qual está preparado. Isso pode ocorrer por falta de condições materiais e coletivas necessárias à sua objetivação, como: excesso de processos, falta de pessoal, qualificação inadequada de servidores, desmotivação de equipes, pressão, equipamentos e/ou sistemas informatizados inadequados, e assim por diante.

Contrariamente às concepções da corrente americana, nas circunstâncias acima exemplificadas, não bastam soluções educacionais que objetivem o desenvolvimento de competências para viabilizar o desempenho qualitativamente superior do magistrado; são necessárias ações de outra ordem, que ofereçam condições de trabalho adequadas.

A concepção adotada reconhece o caráter complexo das competências enquanto práticas mediadas por relações sociais e de trabalho que permitam desenvolvê-las e exercê-las de modo qualitativa e quantitativamente diferenciados, do que decorrem desempenhos também diferenciados, que podem estar aquém ou além do desejado pela sociedade.

A partir dessa compreensão, Kuenzer (2003) já apontava os limites dos cursos tradicionais, uma vez que o ponto nodal da categoria competência é *a necessidade de desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticas laborais*; 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 essa ação é consciente* (Vazquez, 1968).

Dessa concepção decorre a necessidade de articular, no âmbito dos Tribunais, as ações de capacitação a intervenções que permitam enfrentar as condições de trabalho coletivo que obstaculizam o desempenho ideal; nesse sentido, a competência é inicialmente uma capacidade potencial e transformá-la em desempenho depende da existência de condições materiais adequadas. Assim, o magistrado que trabalha sob pressão, que tem que atingir metas, por vezes irrealistas, que não dispõe de equipe suficiente ou equipamentos e programas adequados, mesmo que detenha todas as competências necessárias ao bom exercício de suas atribuições, não conseguirá fazê-lo a contento. A capacitação, por si só, sem as condições de trabalho adequadas, não é suficiente para assegurar a qualidade e a celeridade da prática jurisdicional.

Os estudos realizados por autores como Dejours (1993) e Codo (1999), ao apontar as causas do sofrimento no trabalho, fortalecem esse entendimento quando indicam os impactos na subjetividade e na saúde dos trabalhadores da competência que não se materializa em desempenho, em virtude de limites derivados das condições do contexto do trabalho, nas quais se incluem as competências coletivas das equipes, ou seja, saber o que deve ser feito e não poder fazê-lo, é uma das causas que mais explicam o sofrimento no trabalho. Da mesma forma, o assédio moral, quando as capacidades não podem ser exercitadas em virtude de relações de poder ou de padrões coletivos de comportamento das equipes de trabalho – quando, por exemplo, rechaçam novas formas de organizar, gerir ou realizar um trabalho, seja por rigidez, conservadorismo ou descompromisso (Kuenzer e Caldas, 2009).

Pesquisa recente realizada por Alves (2014) aponta a distância entre a consciência do que deve ser feito e aquilo que o magistrado realmente consegue fazer como uma das causas mais importantes do sofrimento no trabalho, com severos impactos sobre a sua saúde e a qualidade de vida.

Essa questão vem sendo debatida em inúmeros eventos promovidos pelas associações de magistrados.

4.5. Sobre os processos pedagógicos: o ensino e a aprendizagem

4.5.1. Os seres humanos aprendem uns com os outros enquanto desenvolvem relações sociais ao construir suas condições de existência; assim, os magistrados aprendem entre si e com os demais protagonistas da prática jurisdicional enquanto a realizam. Nesse processo, não apenas compartilham

aprendizagens, mas também desenvolvem sua própria consciência profissional e pessoal (ou subjetividade).

Tomando como pressuposto que o conhecimento não se produz apenas nas situações escolares, mas nas relações sociais em seu conjunto, torna-se necessário diferenciar dois tipos de processo pedagógico: os amplamente pedagógicos e os especificamente pedagógicos.

Os processos amplamente pedagógicos são constituídos pelas dimensões educativas presentes em todas as experiências de vida social e laboral. Elas são assistemáticas, não intencionais, mas nem por isso pouco relevantes do ponto de vista da produção do conhecimento.

Nesses processos amplamente pedagógicos insere-se o conjunto das relações vividas na instituição, a partir das formas de organização e gestão dos processos de trabalho, que contêm um projeto educativo que, embora nem sempre explícito, desempenha relevante papel de disciplinamento e de desenvolvimento intelectual e técnico dos profissionais. Zarifian trata dessas dimensões sob o conceito de “empresa qualificante”, uma vez que os profissionais aprendem no trabalho e nas relações por ele geradas.

Os magistrados, no cotidiano do trabalho, aprendem e ensinam a partir das relações que estabelecem com outros magistrados que atuam nas diferentes instâncias, com os servidores, os advogados, os jurisdicionados, a comunidade acadêmica, e assim por diante. Essas relações serão mais ricas de aprendizagem quanto mais as experiências e conhecimentos forem compartilhados, na perspectiva da democratização dos saberes.

Em decorrência disso, a prática pedagógica deve promover espaços de intercâmbio de experiências, mediante a proposição de estratégias que viabilizem o compartilhamento de aprendizagens, tais como: trabalhos em grupo, *world cafés*, painéis integrados, fóruns de discussão, estudos de caso e outras que podem ser utilizadas pelo docente para atingir os objetivos propostos.

4.5.2. Os processos pedagógicos são processos intencionais, deliberados e mediados por um docente, que têm por objetivo promover, em contextos culturais definidos e de modo sistematizado, relações significativas entre o aprendiz e o conhecimento construído pelos homens no processo social e histórico da produção de sua existência docente.

Assim, os cursos de formação inicial e continuada constituem espaços sistematizados de compartilhamento de aprendizagens e, portanto, de

capacitação para o exercício da prática jurisdicional, a partir de significados culturalmente definidos; o compartilhamento de aprendizagens não se dá de forma espontânea e demanda a organização, pelo docente, de atividades significativas que conduzam aos objetivos pretendidos.

Os processos especificamente pedagógicos são os intencional e sistematicamente desenvolvidos com o objetivo de possibilitar o acesso a conhecimentos, técnicas ou dimensões culturais, produzidos pela sociedade em seu processo de desenvolvimento histórico. Esses processos têm por finalidade possibilitar a transição do senso comum e dos saberes tácitos originados das experiências empíricas, para o conhecimento científico, de natureza sócio-histórica, cultural e tecnológica, o que supõe o domínio do método científico.

Para Vygotsky essa transição não se dá espontaneamente, conferindo à intervenção pedagógica decisivo papel, ou seja, se o homem é capaz de formular seus conceitos cotidianos espontaneamente, isso não se dá no caso do desenvolvimento de conceitos científicos, que demandam ações especificamente planejadas, e competentes, para esse fim.

Portanto, o desenvolvimento das competências complexas, que envolve intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas, depende de processos sistematizados de aprendizagem.

Estas dimensões – consciência, vontade, intenção – pertencem à esfera da **subjetividade**. O processo de internalização, que corresponde à formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade que resulta da interação com outras pessoas e suas diferentes subjetividades. A passagem do nível intersubjetivo (conhecimento apresentado por outrem, docente ou não) para o nível intrasubjetivo (conhecimento internalizado) envolve relações interpessoais significativas, impulsionadas por desejos, motivações, crenças, afetos, e não apenas trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual.

Cada indivíduo, para além dos significados culturais, vai desenvolvendo seu universo próprio de significados e suas formas próprias de se relacionar com o conhecimento, mais ou menos lógico-formais, mais ou menos caóticas; ou seja, passa a ter sua própria forma de transitar do conhecimento cotidiano e do saber tácito para o conhecimento científico, fundamentando e compreendendo teoricamente a sua prática; *atuando intelectualmente e refletindo praticamente* segundo suas formas próprias de relacionar-se com a realidade.

O magistrado inicia seu processo de formação para a prática jurisdicional de posse de um universo de significados desenvolvidos ao longo de suas trajetórias de formação e de trabalho; é sobre esse universo de significados que serão ancoradas novas práticas teoricamente sustentadas, que por sua vez resultarão em sínteses qualitativamente superiores, mas sempre subjetivadas, ou seja, demarcadas pelo universo conceitual anterior. Dessa forma, os resultados dos processos intencionais e sistematizados de ensino sempre terão nuances individuais, com cada magistrado construindo seus significados a partir de seus conhecimentos e experiências anteriores.

Ainda segundo Vigotsky, as ações pedagógicas implicam em práticas pedagógicas sistemáticas que conduzam os aprendizes a atitudes metacognitivas – vale dizer que passam a ter domínio e controle consciente do sistema conceitual, bem como a compreender as suas próprias operações mentais, desenvolvendo a capacidade de refletir sobre e de reconstruir seus conceitos cotidianos a partir de sua interação com os conceitos científicos. Para tanto, deve estabelecer-se um permanente movimento entre o sujeito que aprende e o objeto da aprendizagem, o interno e o externo, o intrapsicológico e o interpsicológico, o individual e o social, a parte e a totalidade.

Essas relações entre o objeto a ser apreendido e o sujeito da aprendizagem, para aquele mesmo autor, são sempre mediadas por outros indivíduos. A interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação de outros sujeitos: os docentes. Assim sendo, a aprendizagem não ocorre como mero resultado de uma relação espontânea entre o aprendiz e o meio. Da mesma forma, a aprendizagem é sempre uma relação social, resultante de processos de produção que o homem coletivo foi construindo ao longo da história. Destarte, mesmo quando a aprendizagem parece resultar de uma ação individual, ela sintetiza a trajetória histórica.

4.5.3. Aprender é construir significados a partir da interação entre o conhecimento novo e algum conhecimento prévio existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Havendo interação, ambos os conhecimentos se modificam: o novo passa a ter significado, é compreendido e passível de aplicação, e é assimilado ao conhecimento prévio, que adquire novos significados, ficando mais elaborado. O resultado é uma síntese de qualidade superior.

Para que a aprendizagem ocorra, o docente deverá ancorar o

conhecimento novo a conhecimentos e experiências já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Nos processos de formação inicial e continuada de magistrados, há um rico conjunto de conhecimentos e experiências prévias, decorrentes das trajetórias de formação profissional e de trabalho de cada um, a ser aproveitado pelo docente como ponto de partida para introduzir os conhecimentos novos. Para que isso aconteça, o docente, na medida do possível, deverá identificar esses conhecimentos para organizar sua ação pedagógica.

Ressalta-se que, no momento do planejamento da ação educacional, é desejável e muito importante que se possa analisar o perfil da turma. Essa análise pode ser disponibilizada pela Escola, considerando-se a formação dos alunos (graduação, pós-graduação, cursos de especialização ou capacitação realizados), sua experiência profissional e o tempo de exercício na magistratura, além de outras informações que permitam inferir os conhecimentos prévios, bem como seu nível de domínio do tema (básico, intermediário ou avançado). Caso essas informações não estejam disponíveis, o docente poderá iniciar a atividade pedagógica com uma breve discussão sobre o tema, a partir de um problema apresentado, que lhe permitirá apreender, mesmo que de modo geral, quais conhecimentos (e em que nível) os magistrados-alunos detêm sobre o tema; e, a partir dessa apreensão, articular o conhecimento novo àqueles já dominados pela turma. Não havendo conhecimentos prévios sobre o tema a ser tratado, é de suma importância que o docente construa “ancoradouros” para os conhecimentos novos, seja com exemplos ou narrando situações concretas, seja apresentando pequenos vídeos ou outro recurso de mídia.

Com efeito, cada magistrado-aluno construirá seus conhecimentos a partir de seus conhecimentos anteriores. Portanto, o docente deverá compreender que os níveis de aprendizagem, evidenciados pelas sínteses individuais por eles elaboradas, serão diferenciados, posto que influenciados pelas trajetórias de cada um. Afirma-se, assim, que a construção de significados será sempre subjetivada e, nesse sentido, particular. Em decorrência disso, a avaliação deverá considerar os diferentes pontos de partida, que levarão cada aluno a distintos pontos de chegada.

4.5.4. Ensinar é apresentar problemas, propor desafios a partir dos quais seja possível reelaborar conhecimentos e experiências anteriores, sejam eles

conceitos científicos, conhecimentos cotidianos ou saberes tácitos. Para isso é necessário disponibilizar as informações que sejam essenciais, pelos meios disponíveis, orientando o aluno para o seu manuseio, em termos de localização, interpretação, estabelecimento de relações e interações – as mais ricas e variadas possíveis. A multimídia pode contribuir significativamente nesse processo, sem que se secundarize a importância das fontes tradicionais. É promover discussões, de modo a propiciar a saudável convivência das divergências com os consensos possíveis, resultantes da prática do confronto, da comparação, da análise de diferentes conceitos e posições.

Ensinar é planejar situações pelas quais o pensamento tenha liberdade para mover-se das mais sincréticas abstrações para a compreensão possível do fenômeno a ser apreendido, em suas interrelações e em seu movimento de transformação, a partir da mediação do empírico. É deixar que se perceba a provisoriade e que nasça o desejo da contínua busca por respostas que, sempre provisórias, nunca se deixarão totalmente apreender.

Ensinar é, pois, criar situações para que o aprendiz faça seu próprio percurso, no seu tempo e em todos os espaços, de modo a superar a autoridade do professor e construir a sua autonomia.

4.5.5. Na formação de magistrados, o percurso metodológico a ser seguido pode ser sintetizado da seguinte forma:

- problematização, tendo como ponto de partida o contexto do trabalho;
- teorização: definição de conhecimentos que precisam ser apreendidos para tratar o problema, as fontes e os instrumentos para buscá-los, sempre articulando trabalho individual e coletivo;
- formulação de hipóteses: etapa em que se estimula a criatividade na busca de soluções originais e diversificadas que permitam o exercício da capacidade de decidir a partir da listagem de consequências possíveis que envolvam as dimensões cognitiva, ética e política;
- proposta de intervenção na realidade, que constitui ponto de partida (diagnóstico) e ponto de chegada (solução do problema), em um patamar agora superior de compreensão: da percepção limitada e nebulosa da realidade, chega-se à realidade compreendida, dissecada, concretizada.

Esse tratamento metodológico, que responde aos princípios expostos, tem seu fundamento na concepção de educação compreendida como o movimento pelo qual o homem e todos os homens, no trabalho, ao articular

reflexão e ação, teoria e prática, transitam do senso comum ao conhecimento científico e assim transformam a realidade, produzem sua consciência e fazem a história.

4.6. Sobre a avaliação

No contexto das concepções que constituem as Diretrizes Pedagógicas, a Enfam compreende a avaliação como a prática que, integrando todo o processo pedagógico, tem como objetivo validar as soluções educacionais e os seus resultados.

Assim compreendida, a avaliação é também o ato de planejar, estabelecer objetivos e verificar seu alcance, envolvendo a tomada de decisões para a melhoria do processo como um todo.

Considerando as concepções de conhecimento, competência e aprendizagem que fundamentam as Diretrizes Pedagógicas da Enfam, a avaliação é permanente e processual, intrínseca às relações de ensino e aprendizagem, não podendo se reduzir a momentos determinados do trabalho educativo, geralmente circunscritos à análise de um produto final.

A tomada de decisão com base nos resultados da avaliação, portanto, acompanha todo o processo, identificando dificuldades e possibilitando que se promovam os ajustes necessários para atingir os objetivos das soluções educacionais propostas.

Baseada nessa concepção adotada, a avaliação das atividades será contínua, e os resultados, devidamente sistematizados, serão utilizados para:

- Identificar as mudanças que se fizerem necessárias ao longo do percurso formativo, buscando atingir seus objetivos, em termos de efetividade social;
- Orientar os itinerários formativos individuais, tendo em vista o vitaliciamento, no caso dos juízes em formação, e a formação continuada para magistrados vitalícios;
- Identificar necessidades coletivas de educação continuada;
- Verificar pontos de melhoria relativos ao desenvolvimento das competências específicas, comportamentais e cognitivas complexas.

Para tanto, os resultados da avaliação serão apresentados e discutidos mediante estratégias planejadas com a finalidade aperfeiçoar o processo

educativo.

As Diretrizes de Avaliação (Apêndice B) trazem mais informações e orientações sobre a avaliação no contexto das instituições de formação de magistrados da Justiça Federal e estadual.

5. Considerações finais

As Diretrizes Pedagógicas e seus fundamentos aqui apresentados subsidiarão as ações das Escolas Judiciais e da Magistratura no planejamento, na implementação, no acompanhamento e na avaliação das soluções educacionais que visam a capacitação inicial e continuada de magistrados.

Tendo em vista a sua implementação, serão desenvolvidos processos de capacitação das equipes pedagógicas das Escolas e dos docentes, no âmbito do programa de formação de formadores, assim como processos de acompanhamento pedagógico que estimulem, não apenas sua efetivação, mas o processo coletivo e continuado de promoção de melhorias.

Dessa forma, a Enfam atende à finalidade de promover a integração entre as ações formativas que se desenvolvem nas Escolas, mediante orientações que assegurem identidade, articulação, cooperação e continuidade ao sistema nacional de formação da magistratura, no âmbito de sua competência.

6. Referências Bibliográficas

ALVES, Giovanni. **O trabalho do juiz**. São Paulo: Praxis, 2014.

ARMYTAGE L., **Educating judges**, Kluwer Law Int., (London & Boston), 1996. Livre tradução do trabalho apresentado em Santiago, no “Coloquio sobre Enseñanza Judicial”, em set/2014, na Academia Judicial do Chile.

BITTENCOURT, Edgar de Moura. **O Juiz: estudos e notas sobre a carreira, função e personalidade do magistrado contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. Jurídica e Universitária, 1966.

BOYATIZIS, R. **The competent manager: a model of effective performance**. New York: Wiley, 1982.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DEJOURS, C. **Inteligência operária e organização do trabalho: a propósito do modelo japonês de produção**. In: Hirata, H. Sobre o modelo japonês. São Paulo: Edusp, 1993.

DURAND, T. **Forms of incompetence**. Proceedings Fourth International Conference on Competence-based Management. Oslo: Norwegian School of Management.

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.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. **Trabalho docente: comprometimento e desistência**. A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2009, v. 1, p. 19-38.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MCCLELLAND, D. **Testing for competence rather than for intelligence**. American Psychologist, January, 1973.

