

COORDENAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL/PEDAGÓGICA

TRABALHO E FORMAÇÃO COMO PRÁXIS EDUCATIVA

Perspectivas e práticas em diferentes contextos de
Educação Profissional Judicial

Organizadores

José Vieira de Sousa

Marizete da Silva Oliveira

Julia Maurmann Ximenes

Liliane Campos Machado

Vladimir Santos Vitovsky



Escola Nacional
de Formação
e Aperfeiçoamento
de Magistrados



Escola Nacional
de Formação
e Aperfeiçoamento
de Magistrados

Conselho Superior da Enfam

Ministro Mauro Campbell Marques (Presidente)
Diretor-Geral da Enfam

Ministro Raul Araújo
Vice-Diretor da Enfam

Ministro Og Fernandes
**Diretor do Centro de Estudos Judiciários –
CEJ do Conselho da Justiça Federal**

Ministro Antônio Carlos Ferreira
Superior Tribunal de Justiça – STJ

Ministro Ricardo Villas Bôas Cueva
Superior Tribunal de Justiça – STJ

Desembargadora Federal Therezinha Cazerta
Tribunal Regional Federal da 3ª Região – TRF3

Desembargador José Maria Câmara Júnior
Tribunal de Justiça de São Paulo – TJSP

Desembargador Roberto Carvalho Veloso
Tribunal Regional Federal da 1ª Região – TRF1

Juíza Renata Gil de Alcântara Videira
**Tribunal de Justiça do Estado do Rio de
Janeiro – TJRJ**

Juiz Federal Rodrigo Gonçalves de Souza
Secretário-Geral

Fabiano da Rosa Tesolin
Secretário Executivo

COORDENAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL/PEDAGÓGICA

Perspectivas e práticas em diferentes contextos de
Educação Profissional Judicial

Organizadores

José Vieira de Sousa

Marizete da Silva Oliveira

Julia Maurmann Ximenes

Liliane Campos Machado

Vladimir Santos Vitovsky



Escola Nacional
de Formação
e Aperfeiçoamento
de Magistrados

Editoria

Fabiano da Rosa Tesolin
Lorena Caroline Lyra de Oliveira Andrade

Revisão bibliográfica

Karoline dos Santos Rodrigues
Luana Maria Alcantara Moreira

Revisão textual

Gabriel Gomes Vieira
Luciana Silva Cantanhede Lobo
Mariana Fernandes dos Santos
Mariana Ribeiro Reino da Silva
Yasmin Correia de Barros

Projeto gráfico, capa e diagramação

Wanderson Oliveira dos Reis

Créditos institucionais

Biblioteca Ministro Oscar Saraiva - SED/STJ
Seção de Serviços Gráficos - SAD/CJF

Tiragem

150 exemplares

Distribuição gratuita

Impressa em 2024

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

A reprodução total ou parcial é permitida desde que citada a fonte e indicada a autoria do texto.



Esta publicação foi produzida de acordo com a política de sustentabilidade
e está disponível também em versão eletrônica.

Endereço:

Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam
SCES – Trecho 3, Polo 8, Lote 9, 1º andar
Brasília-DF, Brasil. CEP 70.200-003
www.enfam.jus.br

Os conceitos e opiniões expressos nesta obra são de responsabilidade exclusiva de seus
autores e não refletem, necessariamente, a posição da Enfam.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C778g

Coordenação e gestão educacional/pedagógica : trabalho e formação como práxis
educativa : perspectivas e práticas em diferentes contextos de educação
profissional judicial / José Vieira de Sousa ... [et al.]. -- Brasília : Escola
Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam, 2024.

Dados eletrônicos (1 arquivo : PDF, 629 páginas).

Disponível em: www.enfam.jus.br

eISBN 978-65-88022-41-2

DOI:<https://doi.org/10.54795/eISBN978-65-88022-41-2>

1. Gestão educacional, coletânea, Brasil. 2. Magistrado, formação
profissional, Brasil. 3. Ensino jurídico, Brasil. I. Sousa, José Vieira de.

CDU 34:37(81)

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Mônia Zoraima Câmara Magalhães
CRB 1/2443

DEDICATÓRIA

Ao corpo de profissionais da Enfam, das escolas judiciais e de magistratura e de outras instituições formadoras que acreditam na educação e atuam em prol da transformação social por meio dela, na direção que nos ensina o educador Paulo Freire.

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo¹.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda².

¹ FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 84.

² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. p. 67.

AGRADECIMENTOS

À Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados
Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira – Enfam pelo apoio institucional
à publicação deste livro, o que demonstrou o seu compromisso com a
divulgação do acúmulo teórico-prático sobre políticas e ações voltadas
para o fortalecimento do processo formativo de magistradas e magistrados
em direção à sociedade que desejamos construir.

SUMÁRIO

13 APRESENTAÇÃO

29 EIXO 1 – TRABALHO EDUCATIVO E GESTÃO EDUCACIONAL/ESCOLAR: CENÁRIOS, DESAFIOS E PROPOSTAS

31 PLANEJAMENTO E GESTÃO NAS ESCOLAS JUDICIAIS

ACACIA ZENEIDA KUENZER
INAH MARIA SZERMAN REZENDE

59 GESTÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: DESAFIOS A ENFRENTAR

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA

99 CAMPO EM DISPUTA – A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE GOVERNO JUDICIAIS E DA MAGISTRATURA

JULIA MAURMANN XIMENES

131 EIXO 2 – COORDENAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA EM DIFERENTES CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO JUDICIAL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS

133 COORDENAÇÃO EDUCACIONAL/PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO JUDICIAL: FORMAÇÃO PARA PRÁXIS – DIÁLOGOS ENTRE PARES

MARIZETE DA SILVA OLIVEIRA

185 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE MAGISTRADOS: UM BALANÇO DE ONZE ANOS DE ATUAÇÃO

VLADIMIR SANTOS VITOVSKY

**235 A FORMAÇÃO JUDICIAL NO CONTEXTO DA
MAGISTRATURA: VIVÊNCIAS E PROPOSIÇÕES**

LUIZA VIEIRA SÁ DE FIGUEIREDO

**273 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS JUDICIAIS E DA
MAGISTRATURA: BASES EPISTEMOLÓGICAS**

DAIANE LINS DA SILVA FIRINO

**307 O CONTEXTO FORMATIVO DO SER COORDENADOR
PEDAGÓGICO EM ESCOLAS DE MAGISTRATURA E/OU
JUDICIAIS**

LILIANE CAMPOS MACHADO

MARCOS DE LIMA PORTA

ROSÂNGELA MARIA EVANGELISTA DE MELO

**347 EIXO 3 – GESTÃO, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
E (AUTO)DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
DOCENTES, DISCENTES E EQUIPES TÉCNICAS**

**349 A GESTÃO ESCOLAR COM FOCO NO PROTAGONISMO DAS
PESSOAS: O CASO DA EJUDFT/TJDFT**

LUANA PIMENTA DE ANDRADA

EMMILY FLÜGEL MATHIAS MAIA

ALESSANDRA SALOMÃO DE SOUZA ALVES

**385 FORMAÇÃO DE MAGISTRADOS NO BRASIL: O ENCONTRO
DA JUSTIÇA COM A PEDAGOGIA E A PESQUISA**

TAÍS SCHILLING FERRAZ

ROBERTO PORTUGAL BACELLAR

**419 EIXO 4 – PAPÉIS DA GESTÃO E COORDENAÇÃO NA
CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:
A ESCOLA JUDICIAL EM MOVIMENTO**

**421 GESTÃO ESCOLAR JUDICIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA
ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

DEISE MOURA MATHIAS

455 DA TEORIA À PRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA – EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DA MAGISTRATURA REGIONAL FEDERAL DA 2ª REGIÃO – EMARF

CLARICE DE SOUZA BIANCOVILLI

495 EIXO 5 – ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO COMO FOCOS DE ATUAÇÃO DA GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

497 O ALCANCE EDUCATIVO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA A APRENDIZAGEM E PARA A ATIVIDADE JUDICIAL

SARA FERNANDA GAMA

535 AVALIAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE FORMADORES

ERISEVELTON SILVA LIMA
SOLANGE RAUCHBACH GARANI

567 PROCESSO DE AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS JUDICIAIS E DE MAGISTRATURA: A CULTURA DE COMUNICAÇÃO, OS PARADIGMAS E AS INSTÂNCIAS DE LEGITIMAÇÃO

GABRIEL HENRIQUE COLLAÇO

601 ESTUDO DO MEIO NO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE MAGISTRADOS: RELEVÂNCIA E CUIDADOS

RENATA ANDRADE LOTUFO

APRESENTAÇÃO

Como dizia Paulo Freire, “o diálogo é uma exigência existencial [...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos, endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. [...] É um ato de criação”¹. Com essa citação, externamos a ideia de que a produção deste livro surgiu, inicialmente, de reflexões e inquietações de uma de suas organizadoras – Marizete da Silva Oliveira –, a partir de sua atuação como pedagoga nas atividades formativas desenvolvidas na Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira – Enfam e em sua interação profissional com outras escolas judiciais. Os diálogos construídos com profissionais que atuam em diferentes espaços educativos voltados à educação judicial geraram novas inquietações e a construção de parcerias e articulações, que resultaram na produção desta obra, razão pela qual se caracteriza, essencialmente, como resultado de um trabalho coletivo.

A ampliação dessas parcerias com formadores atuantes tanto na Enfam como em diferentes escolas judiciais e, também, com professores-pesquisadores de universidades brasileiras foi fundamental para intensificar o debate sobre o processo de formação e aperfeiçoamento de magistradas e magistrados, dando ênfase às mudanças cabíveis ao contexto de educação judicial.

É no cenário descrito que ganha destaque outro fator diretamente associado à origem deste livro, que constitui um importante ponto de partida das reflexões empreendidas pelos autores dos vários artigos que o compõem. Trata-se de um conjunto de questionamentos, experiências e observações sobre o trabalho da coordenação pedagógica, que, na maioria dos casos, era (e ainda é) realizado sem uma formação prévia. Isso porque a realidade da educação judicial tem mostrado que o aprendizado para

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. p. 79.

o desenvolvimento desse trabalho vem acontecendo na vivência e nos desafios da prática.

Em diferentes situações, esse fato foi confirmado nas experiências de tutoria vivenciadas pela referida organizadora em cursos para coordenadores pedagógicos desenvolvidos em parceria com o Juiz Federal Vladimir Vitovsky, um dos entusiastas desta obra e, também, um dos organizadores do livro. Entretanto, preocupações também associadas à gestão das escolas judiciais foram compartilhadas com os demais organizadores: Professora Júlia Ximenes, Secretária de Gestão Acadêmica e de Formação da Enfam por ocasião da produção do livro; Professor José Vieira de Sousa e Professora Liliane Machado, ambos docentes-pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB; e colaboradores de ações formativas desenvolvidas pela Enfam nas modalidades presenciais e a distância.

Assim, a produção deste livro baseou-se em experiências, observações e análises das práticas formativas desenvolvidas no contexto da educação judicial, bem como em constatações feitas por um coletivo de profissionais sobre a necessidade de uma literatura que possibilitasse mais suporte teórico-prático a quem exerce atividades de gestão/coordenação nesse contexto. Por outro lado, também têm fundamento no fato de que, em especial, as ações de coordenação de natureza acadêmica-administrativa-pedagógica nas escolas judiciais tendem a ser realizadas por profissionais que não tiveram a adequada formação para exercê-la. Ademais, essa coordenação era e é exercida por profissionais com diferentes perfis (poucos com formação inicial na área pedagógica). Em outra perspectiva, as discussões propostas pelos autores partem do reconhecimento da coordenação pedagógica como uma instância de mudança dentro da escola, porque ao planejar, executar e avaliar as ações de formação continuada dos professores, acaba por atingir a organização do trabalho da instituição como um todo.

Caracterizado pelo constante diálogo entre os organizadores e os autores dos artigos, este livro foi escrito com o propósito de discutir, de maneira integrada, gestão e coordenação pedagógica, contextualizando ambas em relação ao trabalho realizado pelas escolas judiciais. De maneira articulada com a coordenação, a gestão é nele abordada concebendo o planejamento e a avaliação como dois processos que dependem um do outro: o primeiro como um processo estratégico de mudança que possibilita a integração de ideias, pessoas e coordenação de ações, enquanto o segundo confirma ou modifica os rumos das ações, gerando mais efetividade ao trabalho da instituição educativa. Em ambos os processos, o trabalho coletivo é fundamental.

Ao desenharem o livro em torno da gestão e da coordenação pedagógica, os organizadores desta coletânea comungaram ideais que resultaram em sua produção, visando contribuir para a melhoria da qualidade das ações educacionais voltadas para o trabalho de formação de profissionais da educação judicial. Resulta disso um compromisso com o crescente aperfeiçoamento da prestação jurisdicional, o que tem convergência para sua finalidade maior.

Como consequência, o presente livro reúne artigos com expressiva inserção nos debates sobre a temática, tanto do ponto de vista teórico quanto prático de profissionais envolvidos, em diferentes níveis, com o processo de formação e aperfeiçoamento de magistradas e de magistrados. De forma mais ampla, a proposta da coletânea é apresentar reflexões sistematizadas decorrentes de olhares diversos sobre práticas formativas realizadas com magistradas e magistrados, bem como de desafios inerentes a esse trabalho, no âmbito da gestão educacional/escolar e coordenação pedagógica, considerando seus desdobramentos no planejamento institucional e de ensino, além do (auto)desenvolvimento profissional de formadores e equipes técnicas.

Em síntese, propondo diferentes olhares sobre a educação judicial, os autores dos textos que compõem este livro realizam uma vigorosa

análise a respeito das temáticas a que se propõem abordar, enfatizando questões centrais sobre o trabalho formativo realizado com magistradas e magistrados. Paralelamente, mostram desafios e avanços desse trabalho, com ênfase na coordenação e gestão das escolas judiciais. Traduzindo e reiterando o papel formador dessas escolas, os dezesseis artigos que compõem a coletânea revelam uma perspectiva reflexiva e interpretativa da temática sob perspectivas de análise que, embora decorrentes de distintas experiências, mostram-se convergentes entre si.

Em decorrência disso, o livro está organizado em cinco eixos: o **Eixo 1 – Trabalho Educativo e Gestão Educacional/Escolar: cenários, desafios e propostas** traz contribuições que focalizam a gestão educacional/escolar, relacionando o planejamento estratégico na educação com o projeto político-pedagógico da instituição, abordando aspectos do trabalho da gestão escolar democrática na perspectiva da equipe gestora. Os textos desse eixo destacam competências requeridas para identificar indicadores de qualidade da gestão escolar, além de fundamentos e ações que favorecem romper com modelos pedagógicos repetitivos e centralizadores, com vistas a potencializar a função da gestão/coordenação na atualidade. Nessa lógica, as reflexões consideram diferentes contextos educativos, porém destacando o planejamento e a gestão nas escolas de governo judiciais e da magistratura.

A discussão é iniciada por Acacia Zeneida Kuenzer e Inah Maria Szerman Rezende, cujo artigo – **Planejamento e Gestão nas Escolas Judiciais** – tem como objetivo analisar o papel estratégico muitas vezes não reconhecido das escolas judiciais na realização da missão, da visão e dos valores dos tribunais. As autoras defendem a tese de que isso acontece como consequência da forma como as escolas judiciais têm tratado o seu próprio trabalho, em especial, quanto à integração do seu planejamento ao planejamento estratégico do tribunal a que estão vinculadas. Para tanto, primeiro abordam a metodologia de planejamento que a Justiça tem utilizado para, em seguida, discorrer sobre o seu desdobramento

pelos tribunais e deste para as escolas. Após essa análise, apresentam uma proposta de metodologia de planejamento que foi desenvolvida e vem sendo aplicada pelas autoras em algumas escolas judiciais, obtendo resultados positivos, com destaque para o reconhecimento de seu papel na concretização da estratégia desses tribunais. O debate realizado no artigo enfatiza que o planejamento estratégico nas escolas judiciais, frequentemente articulado por meio de projetos políticos-pedagógicos, é uma ferramenta essencial para direcionar a visão e a missão das instituições educacionais, ademais, incorpora tanto a macrovisão (metas e objetivos institucionais) quanto a microvisão (ações e atividades diárias).

Na sequência, o artigo **Gestão de Instituições Educativas: desafios a enfrentar**, de autoria de José Vieira de Sousa, analisa os fundamentos da gestão de instituições educativas na sociedade contemporânea, destacando suas principais tendências, dimensões e áreas, bem como sua expressão no contexto da escola judicial, considerando as singularidades desse tipo de instituição ao promover ações voltadas à formação e ao aperfeiçoamento de magistradas e magistrados. Para tanto, o autor discute o conceito de gestão da educação, situando-o em perspectiva histórica e como um processo político-administrativo contextualizado, ao mesmo tempo que destaca as especificidades e relações entre gestão educacional e gestão escolar, a tendência da gestão democrática escolar e os princípios norteadores de uma convivência igualmente democrática. O texto é encerrado abordando a gestão no contexto da escola judicial, considerando que esse tipo de instituição educativa realiza suas atividades com um público específico – magistradas e magistrados –, cujos processos formativos tomam como ponto de partida e de chegada a prática laboral desses profissionais.

O artigo de Julia Maurmann Ximenes, intitulado **Campo em Disputa – a Gestão Escolar no Contexto das Escolas de Governo Judiciais e da Magistratura**, traz reflexões sobre as dificuldades na gestão das escolas judiciais e da magistratura, a partir da matriz de análise

do pensador francês Pierre Bourdieu sobre campo, *habitus*, capital e lutas simbólicas. A autora parte da premissa de que, considerando o *habitus* do campo judicial, é possível perceber dificuldades na atuação dos gestores escolares, cujas práticas sociais estão inseridas no campo acadêmico. Enfatiza, na análise empreendida, que o campo judicial e o campo acadêmico/educacional das escolas judiciais e da magistratura, como escolas de governo, representam diferentes conhecimentos de atuação que nem sempre se alinham ao saber-fazer necessário à gestão escolar.

O Eixo 2 – Coordenação e Gestão Pedagógica em Diferentes Contextos da Educação Judicial: perspectivas teóricas e práticas é o mais extenso, composto por cinco artigos. Seus textos abordam elementos experienciais de natureza teórico-prática da coordenação pedagógica, buscando a articulação entre olhares expressos pela literatura educacional, em especial a brasileira, e a relação com as práticas do cenário judicial, conforme as experiências dos seus autores, considerando o lugar de fala de cada um.

O primeiro artigo do segundo eixo é intitulado **Coordenação Educacional/Pedagógica na Educação Judicial: formação para práxis – diálogos entre pares**, sendo produzido por Marizete da Silva Oliveira. As reflexões empreendidas pela autora apoiam-se em sua experiência como pedagoga lotada na Enfam desde 2009, realizando atividades de planejamento; assessoria e assistência relativa a assuntos educacionais/pedagógicos a dirigentes, docentes e equipes; orientação do trabalho de docentes; ações esporádicas de pesquisa; organização e produção de eventos, cursos e materiais didáticos da educação a distância; atuação na coordenação; e docência na formação de formadoras e formadores, entre outras. Em suas análises, defende que a práxis da coordenação pedagógica norteia-se a partir da formação, do trabalho educativo e de diálogos teórico-práticos, com vistas à atuação competente, que implica a mobilização de recursos cognitivos, psicomotores, emocionais, de linguagem etc. A autora sustenta que é no caminhar

profissional/existencial que o trabalho e a constituição identitária da coordenação vão ganhando forma com a atuação e formação frente aos desafios de um fazer pedagógico baseado na práxis. O texto contribui com novos olhares e questionamentos em prol do desenvolvimento profissional de coordenadores na lógica da práxis pedagógica, em especial no cenário do trabalho educativo realizado pelas escolas judiciais e da magistratura.

O segundo artigo – **Coordenação Pedagógica na Formação de Magistrados: um balanço de onze anos de atuação** – apresenta a contribuição de Vladimir Santos Vitovsky. O autor discute a atuação e a formação do coordenador a partir da sua própria prática, como juiz federal formador e coordenador. Para tanto, faz um recorte experiencial com contribuições na perspectiva de narrativa autobiográfica da trajetória como coordenador pedagógico, apresentando-as nos diálogos epistemológicos sobre o coordenador pedagógico e sua atuação no contexto de formação de magistradas e magistrados. Na perspectiva teórico-prática, integra análise que remete à importância da tríade formador-articulador-transformador, além de apresentar conceitos e aspectos importantes que envolvem a coordenação pedagógica em planos variados – formação inicial/vitaliciamento, formação continuada e formação de formadores – no cenário judicial. O autor dialoga sobre aspectos que proporcionam ações transformadoras no Judiciário e a formação da magistratura. Contribui, dessa forma, com reflexões e práticas vinculadas à atuação de coordenação pedagógica na formação de magistradas e magistrados, tanto a nível local (nas respectivas escolas judiciais), como no âmbito nacional (com relação à Enfam e às demandas das políticas do Conselho Nacional de Justiça – CNJ) e no plano global, como é observado, por exemplo, nos impactos da pandemia da Covid-19.

O artigo **A Formação Judicial no Contexto da Magistratura: vivências e proposições**, produzido por Luiza Vieira Sá de Figueiredo, tem como objetivo relatar a experiência docente e discente da autora

no contexto do ensino judicial, após a criação da Enfam. Possui como referência o fato de que o início da formação judicial da autora ocorreu na vigência das regras de formação inicial para a magistratura promovida pela Enfam, em 2007. A participação em dois cursos de formação inicial realizados em formatos distintos, bem como a posterior formação docente com a participação no Programa de Formação de Formadores da Enfam, permitiu uma reflexão crítica acerca do itinerário formativo, retratando desafios e resultados positivos advindos dessas vivências. O trabalho constitui um relato de experiência permeado pelos atos normativos que regulamentam a formação de magistradas e magistrados no âmbito da Enfam. A partir de uma análise bibliográfica e documental, a discussão aponta para a necessidade da continuidade de investimento por parte do Poder Judiciário, em sentido amplo, na profissionalização do ensino judicial, protagonismo que deve ser assumido pela Enfam, no âmbito da Justiça estadual e Federal, em razão de sua missão constitucional.

O artigo **Coordenação Pedagógica em Escolas Judiciais e da Magistratura: bases epistemológicas**, de autoria de Daiane Lins da Silva Firino, tem o objetivo de discutir quais as bases epistemológicas para a existência da coordenação pedagógica no âmbito das escolas judiciais e da magistratura e qual a amplitude da sua atuação, pensando a partir da Pedagogia como ciência da educação. Discute a formação inicial e continuada de magistradas e magistrados e servidoras e servidores que ocorre no âmbito das escolas judiciais e da magistratura, denominada de educação judicial, que, possuindo significativo papel na melhoria da prestação jurisdicional, contribui para a transformação social. A autora assevera que essa educação assume um caráter complexo, sendo o planejamento e acompanhamento do processo educacional e pedagógico também complexo, prescindindo de profissional com qualificação que possua um conhecimento amplo do que envolve uma aprendizagem significativa nesse contexto. Dessa forma, entende como

sendo fundamental o papel da coordenadora pedagógica e do coordenador pedagógico para que a educação judicial atinja todo o seu potencial

O quinto artigo, intitulado **O Contexto Formativo do Ser Coordenador Pedagógico em Escolas de Magistratura e/ou Judiciais**, é de autoria de Liliane Campos Machado, Marcos de Lima Porta e Rosângela Maria Evangelista de Melo. Tem como objetivo analisar o que dizem os normativos da Enfam, das escolas de magistratura e/ou judiciais, bem como as narrativas dos coordenadores pedagógicos sobre o que é ser um coordenador pedagógico, como eles se formaram e como se aperfeiçoam para o exercício dessa função, além de saberes que são necessários à sua prática profissional. Seu foco de análise é o processo formativo do coordenador pedagógico em uma escola de magistratura e/ou judicial, procurando compreender como a formação inicial e/ou continuada o tornam apto a assumir a sua função e quais saberes são necessários para sua efetiva prática educacional. Ao recorrerem às narrativas dos sujeitos colaboradores como fonte orais, os autores discutem como as escolas judiciais precisam definir um perfil para o coordenador pedagógico, considerando como necessária uma formação inicial que garanta conhecimento pedagógico. Defendem que a função de coordenação deixe de ser uma indicação política e passe a ser, de preferência, componente da carreira, visto que isto minimizaria a coordenação vinculada a um projeto de gestão, passando a ser parte de um projeto de escola.

O Eixo 3 – Gestão, Coordenação Pedagógica e (Auto) Desenvolvimento Profissional de Docentes, Discentes e Equipes Técnicas conta com dois artigos, os quais trazem discussões sobre aspectos do trabalho educativo das escolas judiciais, estando mais relacionadas ao desenvolvimento profissional e a outras ações para melhoria desse trabalho. Nessa perspectiva, ambos expõem e discutem ações pertinentes aos documentos orientadores do trabalho dessas escolas, considerando os desafios e as atividades pertinentes ao papel e às competências de profissionais

(docentes, coordenação, gestores, pedagogos e outras categorias) que atuam no trabalho educativo que realizam.

O artigo **A Gestão Escolar com Foco no Protagonismo das Pessoas: o caso da EjuDFT/TJDFT**, de Luana Pimenta de Andrada, Emmily Flügel Mathias Maia e Alessandra Salomão de Souza Alves, consiste em um relato de experiência. Tem por objetivo demonstrar como a gestão da Escola de Formação Judiciária do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios – EjuDFT tem se desenvolvido desde a sua origem, em uma perspectiva democrática, alicerçada em processos de trabalho participativos, tomadas de decisão compartilhadas e práticas pedagógicas com foco no protagonismo discente. As autoras partem do pressuposto adotado pelo trabalho realizado pela EjuDFT, a qual coloca as pessoas no centro do processo de gestão da Escola. Nesse sentido, sustentam que o alcance da missão da EjuDFT se sustenta na premissa de ser permanentemente pensada, projetada e materializada por magistradas e magistrados e servidoras e servidores, atuantes nos papéis discentes, docentes, de demandantes de soluções educacionais e de equipes técnicas que compõem os seus quadros.

O texto seguinte – **Formação de Magistrados no Brasil: o encontro da Justiça com a Pedagogia e a pesquisa** – foi produzido por Taís Schilling Ferraz e Roberto Portugal Bacellar, partindo da premissa de que a educação judicial no Brasil tem passado por modificações substanciais. Com base nisso, o estudo traz uma reflexão sobre esse movimento de transformação e seus pressupostos teórico-metodológicos. O artigo faz uma retrospectiva histórica da educação judicial no país e do seu encontro com os fundamentos da Pedagogia e da pesquisa empírica. Incursiona pelos elementos da formação profissional, como o desenvolvimento de competências, a associação entre teoria e prática, as necessárias modificações nas metodologias de ensino e a recente formação de pesquisadores. Reflete, também, sobre o Programa de Formação de Formadores no contexto da magistratura e o Programa de Mestrado

Profissional em Direito e Poder Judiciário, o primeiro como estratégia impulsionadora das mudanças e o último como espaço de pesquisa do Judiciário sobre a própria atividade, ambos conduzidos pela Enfam, iniciativas que têm viabilizado a educação profissional e a pesquisa empírica no campo judicial, a partir da perspectiva das magistradas e dos magistrados, em um movimento de grande potencial de transformação individual, organizacional e de impacto social.

O Eixo 4 – Papéis da Gestão e Coordenação na Construção do Projeto Político-Pedagógico: a escola judicial em movimento é composto por três artigos. Em seu conjunto, esses artigos apresentam relatos de práticas e reflexões sobre o trabalho educativo, considerando os papéis da coordenação pedagógica e da gestão, bem como conceitos e abordagens sobre projetos de ação pedagógica, planejamento educacional e projeto político-pedagógico.

O artigo produzido por Deise Moura Mathias – **Gestão Escolar Judicial: relato de experiência da elaboração do Projeto Político-Pedagógico** – tem como objetivo relatar a experiência na elaboração do Projeto Político-Pedagógico – PPP da Escola Judicial do Estado de Mato Grosso do Sul – Ejud/MS, no exercício da gestão da secretaria, no biênio 2021-2022. A autora discute a forma participativa e democrática de elaboração desse projeto, com o propósito de estabelecer as intenções e estratégias que nortearam o processo pedagógico a ser desenvolvido pela Escola. Mostra como o documento foi construído a partir de um diagnóstico interno que levou em consideração a necessidade de definir a identidade da Escola e de formalizar um documento que pudesse consolidar os objetivos e as metas institucionais, bem como orientar as ações necessárias para o seu alcance. Enfatiza em que medida as diretrizes pedagógicas da Enfam serviram como referencial teórico do trabalho desenvolvido, bem como outras condições que se mostraram indispensáveis no planejamento e na implementação das ações que culminaram na elaboração e aprovação do documento, como o empenho/motivação da equipe e o apoio

institucional. O texto analisa como a construção do PPP articulada com o Regimento Interno da Ejud/MS possibilitou harmonia nos procedimentos institucionais, conforme as condições estruturais dos recursos materiais e humanos da Escola.

O artigo **Da Teoria à Prática: reflexões sobre o Projeto Político-Pedagógico na perspectiva democrática – experiência na Escola da Magistratura Regional Federal da 2ª Região – Emarf** apresenta as contribuições de Clarice de Souza Biancovilli. Tem como objetivo refletir sobre o Projeto Político-Pedagógico da Escola da Magistratura Regional Federal da 2ª Região – Emarf, abordando aspectos centrais para a sua elaboração em um contexto de gestão democrática e alguns critérios a serem adotados para a revisão desse projeto. O texto expõe os pressupostos filosóficos e pedagógicos usados para a construção da identidade da Escola Judicial, por meio da elaboração do seu PPP e das possibilidades de construção desse documento na gestão democrática. Apresenta, ainda, sua integração no planejamento institucional, de maneira a adquirir uma dimensão estratégica, focada na obtenção da melhor qualidade na formação e no aperfeiçoamento das magistradas e dos magistrados da 2ª Região. A autora sustenta que a formulação do PPP se apresenta como um novo paradigma para as escolas judiciais, caracterizado como um processo contínuo e adaptável, e que cada atividade desenvolvida com base nesse projeto detém um propósito e uma relevância tanto para os formadores e gestores quanto para o corpo da magistratura, em sua totalidade.

O livro é encerrado com o **Eixo 5 – Acompanhamento e avaliação do trabalho educativo como focos de atuação da gestão e coordenação pedagógica**, que é constituído por outros quatro artigos que aprofundam a articulação das práticas de coordenação pedagógica e gestão. Para tanto, abordam aspectos das estratégias e ações de acompanhamento e avaliação como elementos norteadores da ação de gerir e coordenar atividades educativas, estabelecendo relações cabíveis com diversos

elementos do trabalho escolar e práticas da coordenação e de docentes, bem como retomam reflexões sobre a função social da Escola e da equipe gestora.

A discussão feita no artigo **O Alcance Educativo da Avaliação Formativa para a Aprendizagem e para a Atividade Judicial**, produzido por Sara Fernanda Gama, tem como objetivo abordar a similitude das contribuições da visão formativa para a avaliação da aprendizagem em atividade de natureza pedagógica e para a atividade judicial. Com vistas ao alcance desse objetivo, a autora toma como ponto de partida o reconhecimento de que, embora existam estudos relevantes no Brasil a respeito da avaliação para a aprendizagem, o assunto ainda demanda pesquisa, sobretudo no campo da formação pedagógica voltada para a atividade judicial. Em suas reflexões, ela assevera que identificar tais pontos de semelhança é um desafio a ser enfrentado, visando contribuir para o fortalecimento da avaliação e construção do conhecimento a serviço do aprimoramento da formação judicial e da atividade judicante. As análises feitas no texto sustentam que a avaliação formativa funciona como um poderoso instrumento a serviço do objetivo pedagógico pretendido, que é a construção do conhecimento e a contribuição da formação ética e comportamental em ambas as atividades nele analisadas.

O artigo **A Avaliação da Ação Docente como Instrumento de Gestão Pedagógica para a Formação de Formadores** foi escrito por Erisevelton Silva Lima e Solange Rauchbach Garani, partindo da tese de que a avaliação é categoria central para organização do trabalho pedagógico, o que inclui todo o trabalho da escola. A partir disso, os autores focalizam a avaliação de desempenho da formadora e do formador no contexto das escolas judiciais e de magistratura, propondo uma reflexão teórico-prática, a partir do estudo das diretrizes pedagógicas da Enfam quanto ao acompanhamento e ao desenvolvimento docente. Analisam o tema à luz dos fundamentos sobre os processos avaliativos desenvolvidos em ambiente escolar e os impactos da função formativa sobre a prática

docente no contexto dessas escolas, traçando um quadro comparativo entre categorias/quesitos avaliados e encaminhamentos realizados por elas. Os autores contribuem para outro olhar sobre o processo de avaliação docente na perspectiva formativa, mediante a reflexão sobre possíveis ações da coordenação escolar, no contexto das escolas em destaque. Além disso, buscam avançar no processo de desenvolvimento docente para além dos cursos de formação, de forma contínua e situada em sua prática, com efeito autoestruturante e transformador.

Por sua vez, Gabriel Henrique Collaço contribui com o artigo de sua autoria intitulado **Processo de Avaliação nas Escolas Judiciais e de Magistratura: a cultura de comunicação, os paradigmas e as instâncias de legitimação**. O texto tem como objetivo tratar da reflexão comunicacional sensível nas formações de magistradas e magistrados com o uso de comunicação efetiva nos referenciais que orientam as formas de avaliação da aprendizagem, visando correspondência autêntica entre processo e resultado. As reflexões do autor buscam responder como as avaliações da aprendizagem com uso de comunicação efetiva devem despertar a mobilização de saberes em estudantes magistradas e magistrados participantes e como a coordenação viabiliza para que o diálogo seja estabelecido e os aperfeiçoamentos sejam constantes. Revelam, ainda, que magistradas e magistrados se mostram receptivos às avaliações de aprendizagem e que, com os resultados, a coordenação busca mudanças de atitudes de procedimentos éticos, estéticos e de mobilização de saberes necessários para o estímulo à experimentação de novas formas de elaboração da comunicação mais efetiva e diretas formações na educação judicial.

O último artigo do eixo e, consequentemente, do livro foi produzido por Renata Andrade Lotufo e tem como título **Estudo do Meio no Curso de Formação Inicial de Magistrados: relevância e cuidados**. Em seu texto, a autora parte da premissa de que o estudo do meio é uma metodologia ativa de aprendizagem muito utilizada no ensino fundamental e médio.

Porém, por trazer uma direta ligação com a teoria e prática é metodologia imprescindível para o curso de formação inicial de magistrados. Com base nisso, traz um relato de experiência ocorrido na Escola de Magistrados da Justiça Federal – Emag, entre 2019 e 2020. O relato explana o planejamento e execução dos onze estudos do meio realizados na ocasião, divididos nas seguintes categorias: instituições, locais para observar a realidade social, reflexão sobre o juiz e a história, e locais de encarceramento. A autora mostra que, como formadora, percebeu que os estudos do meio foram um dos pontos altos do curso de formação inicial de magistrados realizado, destacando que, na apresentação final dos webfólios, todos os discentes relacionaram os estudos do meio, dando amplo destaque à atividade.

Com efeito, o conjunto de textos que compõem esta coletânea assume o compromisso com a explicitação dos princípios teóricos, filosóficos e metodológicos que orientam o planejamento, a gestão e a coordenação pedagógica do trabalho formativo realizado pelas escolas judiciais e de magistratura, na perspectiva da articulação entre teoria e prática, considerando os temas dos quais tratam. Na convicção de que essa articulação é vital para a qualidade do trabalho realizado por essas escolas, convidamos você a compartilhar as reflexões propostas em cada um dos textos que compõem este livro!

Boa leitura!

José Vieira de Sousa
Marizete da Silva Oliveira
Julia Maurmann Ximenes
Liliane Campos Machado
Vladimir Santos Vitovsky
(Organizadores)

The background features a series of thin, parallel, wavy orange lines that create a sense of movement and depth. A solid vertical orange bar is positioned to the left of the text.

EIXO 1 – TRABALHO EDUCATIVO E GESTÃO EDUCACIONAL/ESCOLAR: CENÁRIOS, DESAFIOS E PROPOSTAS

PLANEJAMENTO E GESTÃO NAS ESCOLAS JUDICIAIS

ACACIA ZENEIDA KUENZER*

INAH MARIA SZERMAN REZENDE**

SUMÁRIO

1 Introdução. 2 A função das escolas judiciais. 3 O planejamento estratégico do Poder Judiciário e seu desdobramento nas escolas judiciais. 4 O planejamento nas escolas judiciais. 5 O difícil processo de identificação e priorização de necessidades de formação. 6 O caso da Ejef; 6.1 Benefícios a curto prazo a partir da utilização dessa metodologia de planejamento; 6.2 Benefícios a médio prazo; 6.3 Benefícios a longo prazo; 6.4 Desafios a serem superados. 7 Conclusão. Referências.

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC/SP, 1974. Professora titular aposentada da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – PPGED/IFRN em Trabalho e Educação.

** Pós-graduada em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar pela Universidade Cândido Mendes – AVM, em Direito Administrativo pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais – Ipemig, e em Letras Português e Literatura também pelo Ipemig. Graduada em Pedagogia pela Fundação Mineira de Educação e Cultura – Fumec. Servidora pública estadual no Tribunal de Justiça de Minas Gerais – TJMG exercendo a função de Gerente de Planejamento e Desenvolvimento Pedagógico na Escola Judicial Desembargador Edésio Fernandes – Ejef. Formadora, tutora e conteudista nos cursos do Programa de Formação de Formadores da Ejef, assim como na Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam.

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo analisar o papel estratégico das escolas judiciais na realização da missão, da visão e dos valores dos tribunais, porém muitas vezes não reconhecido. A tese que defendemos é que isso acontece como consequência da forma como as escolas judiciais têm tratado o seu próprio planejamento, em especial quanto à sua integração ao planejamento estratégico do tribunal a que estão vinculadas. Para desenvolver essa tese, o texto tratará, inicialmente, da metodologia de planejamento que a Justiça vem utilizando, para em seguida discorrer sobre o seu desdobramento pelos tribunais e deste pelas escolas. O texto, ao desenvolver essa tese, abordará primeiramente a metodologia de planejamento adotada pela Justiça, para em seguida discorrer como ela é desdobrada nos tribunais e, posteriormente, nas escolas.

Feita essa análise, será apresentada uma proposta de metodologia de planejamento que foi desenvolvida e vem sendo aplicada pelas autoras em algumas escolas judiciais, com resultados positivos, com destaque para o reconhecimento de seu papel na concretização da estratégia dos respectivos tribunais. Essa metodologia inclui o processo de identificação das necessidades de desenvolvimento de competências com foco na otimização dos resultados do tribunal.

2 A FUNÇÃO DAS ESCOLAS JUDICIAIS

Antes de iniciar o desenvolvimento do tema proposto, faz-se necessário retomar a função das Escolas Judiciais, tal como esta é

tratada nas Diretrizes Pedagógicas da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam (Res. 07/2017/Enfam)¹.

As escolas judiciais têm como finalidade o “desenvolvimento de competências para a prática laboral fundamentada na perspectiva da integralidade da pessoa humana”², o que as inscreve no âmbito da educação profissional e as diferencia das instituições que têm por finalidade a formação acadêmica. Nestas, o ponto de partida sempre será a ciência historicamente produzida nas diferentes áreas do conhecimento, a ser disponibilizada nos processos de formação de futuros profissionais que atuarão em diferentes áreas de trabalho, definidas ao longo de suas trajetórias. Para tanto, a formação acadêmica disponibiliza, de modo aprofundado, os fundamentos que sustentam a área profissional objeto da formação, complementada por diferentes práticas profissionais que viabilizem a atuação profissional em áreas ampliadas, dada a flexibilização do trabalho decorrente do regime de acumulação flexível que, entre outras dimensões, descola a formação da ocupação. Essa característica reveste a formação acadêmica cada vez mais de amplitude, sendo mais geral do que especializada; em decorrência disso, toma as disciplinas que compõem os currículos de cada curso como ponto de partida, tratadas histórica e epistemologicamente para fundamentar diferentes práticas profissionais em uma mesma área.

Os profissionais que são selecionados para trabalhar nos tribunais têm essa etapa vencida, não só pelos certificados de ensino médio e curso de graduação, mas também pelo rigoroso concurso a que se

¹ BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Resolução Enfam n. 7 de 7 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. Brasília, DF: STJ, 2017. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/116264>. Acesso em: 20 mar. 2018.

² ESCOLA JUDICIAL DESEMBARGADOR EDÉSIO FERNANDES. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: Educação para o desenvolvimento profissional e excelência do Tribunal de Justiça Mineiro: 2021-2026. Belo Horizonte: EJEF: TJMG, set. 2021. p. 33. Disponível em: <https://ejef.tjmg.jus.br/wp-content/uploads/2021/10/Plano-de-Desenvolvimento-Institucional.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

submetem. Assim, as competências que precisam ser desenvolvidas são aquelas que relacionam sua formação teórica às práticas jurisdicionais e administrativas que compõem os macroprocessos do Poder Judiciário³.

Como consequência, as escolas judiciais têm como foco a formação teórico-prática especializada de magistradas, magistrados, servidoras e servidores sobre as práticas judiciais e jurisdicionais; seu foco, portanto, é bem definido, o que as diferencia das escolas acadêmicas, que formam para uma gama ampla de possíveis práticas laborais, em uma ou mais área de trabalho.

Assim sendo, as escolas judiciais se inscrevem na formação profissional propriamente dita, com foco em processos de trabalho bem definidos; não é sua atribuição repetir a prática acadêmica de formação, e sim promover soluções educacionais que permitam estabelecer a necessária relação entre a teoria e as práticas de trabalho típicas dos tribunais⁴.

O ponto de partida para o desenvolvimento das soluções educacionais propostas para atender às necessidades identificadas, portanto, são os processos de trabalho típicos dos tribunais, mas não exclusivamente quanto às competências técnicas. O compromisso com a formação humana conduz à necessidade de desenvolver as competências cognitivas complexas, relativas à capacidade de trabalhar intelectualmente, e as competências comportamentais, relativas à motivação e ao compromisso com o trabalho, com seus pares e com a sociedade, estabelecendo relações saudáveis e solidárias⁵.

³ ESCOLA JUDICIAL DESEMBARGADOR EDÉSIO FERNANDES. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: Educação para o desenvolvimento profissional e excelência do Tribunal de Justiça Mineiro: 2021-2026. Belo Horizonte: EJEF; TJMG, set. 2021. p. 33. Disponível em: <https://ejef.tjmg.jus.br/wp-content/uploads/2021/10/Plano-de-Desenvolvimento-Institucional.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

Desse ponto de vista, as escolas judiciais se diferenciam também das escolas corporativas, cujo objetivo não é a prestação de um serviço à sociedade, e sim capacitar os profissionais para que os objetivos da empresa se realizem, na lógica da competitividade do mercado. Em decorrência disso, as escolas judiciais não podem ser chamadas de corporativas, e sim de institucionais, regendo-se pela pedagogia do trabalho, cujo compromisso é com a emancipação humana e da humanidade⁶.

Dada a sua finalidade, portanto, as escolas judiciais devem planejar ações educacionais visando à realização dos macrodesafios, dos objetivos e das iniciativas estratégicas definidos nos respectivos planejamentos estratégicos dos tribunais; daí a necessidade de definir uma metodologia de planejamento que responda a esses desafios.

3 O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO O PODER JUDICIÁRIO E SEU DESDOBRAMENTO NAS ESCOLAS JUDICIAIS

A definição da estratégia nacional do Poder Judiciário é competência do Conselho Nacional de Justiça – CNJ, no exercício de suas atribuições de controle da atuação administrativa e financeira dos tribunais. Para tanto, periodicamente, define, por resolução⁷, as diretrizes e o mapa estratégico que orientarão a elaboração, pelos tribunais, de seus próprios

⁶ ESCOLA JUDICIAL DESEMBARGADOR EDÉSIO FERNANDES. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** Educação para o desenvolvimento profissional e excelência do Tribunal de Justiça Mineiro: 2021-2026. Belo Horizonte: EJEJ; TJMG, set. 2021. p. 33. Disponível em: <https://ejej.tjmg.jus.br/wp-content/uploads/2021/10/Plano-de-Desenvolvimento-Institucional.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

⁷ Para o período de 2021 a 2026, o CNJ publicou a Resolução n. 325/2020. Cf. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Resolução n. 325, de 29 de junho de 2020.** Dispõe sobre a Estratégia Nacional do Poder Judiciário 2021-2026 e dá outras providências. Brasília, DF: CNJ, 2020. Disponível: <https://atos.cnj.jus.br/files/original182343202006305efb832f79875.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

planejamentos, a partir da aplicação de metodologia de diagnóstico de necessidades e perspectivas.

Dessa forma, pretende-se assegurar a unicidade do Poder Judiciário, mediante a implementação, em cada órgão, de diretrizes nacionais a serem complementadas com as específicas, de modo a garantir a existência de um sistema cujas bases são comuns, visando à solução dos conflitos na perspectiva da consolidação do Estado Democrático de Direito.

Para a definição da estratégia para cada período, o CNJ analisa relatórios de acompanhamento, de estudos e de consulta pública, buscando aplicar a metodologia participativa, o que se replica nos tribunais.

Com base nesses estudos, na missão, na visão de futuro, nos valores que sustentam a prática jurídica e considerando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU, são definidos os macrodesafios, os indicadores de desempenho e as metas para o período; essas informações são traduzidas no Mapa Estratégico do Poder Judiciário. A partir dele, os tribunais elaboram seus próprios planejamentos e respectivos mapas, apresentando seus objetivos e iniciativas estratégicas e iniciativas táticas para cada macrodesafio, traduzido em perspectivas: sociedade, processos internos e aprendizagem e crescimento.

Figura 1 – Estratégia Nacional do Poder Judiciário 2021-2026

Fonte: Conselho Nacional de Justiça ([202-]).

Os objetivos estratégicos indicam o foco do tribunal em cada uma das perspectivas; indicam a direção para as ações de todas as unidades, incluindo as da escola judicial. As iniciativas estratégicas indicam o conjunto de medidas ou ações a serem implementadas em curto, médio e longo prazos para que os objetivos estratégicos sejam alcançados; e as iniciativas táticas são as ações planejadas para que as iniciativas estratégicas de fato aconteçam para a obtenção dos resultados pretendidos pelo tribunal.

Esses elementos são definidos e estão em permanente relação com a missão, com a visão e com os valores do tribunal: onde estou, onde quero chegar e observando quais princípios éticos.

A partir dessa breve descrição do processo em sua dimensão de totalidade, é possível analisar o planejamento nas escolas judiciais,

considerando que ele desdobra o planejamento estratégico do tribunal, que por sua vez desdobra o planejamento estratégico do Poder Judiciário.

4 O PLANEJAMENTO NAS ESCOLAS JUDICIAIS

O planejamento nas escolas judiciais, a considerar sua dimensão estratégica, dá-se em três níveis: o projeto político-pedagógico⁸, de caráter principiológico, que apresenta as diretrizes pedagógicas, documento orientador de todas as ações formativas, a ser revisto a cada cinco anos; o plano plurianual, com abrangência de três a seis anos⁹, com base no planejamento estratégico do tribunal, visando assegurar a organicidade e continuidade das ações; e o plano anual, que contemplará as ações prioritárias para cada exercício financeiro.

O plano plurianual desdobra o planejamento estratégico do tribunal e fundamenta-se no projeto político-pedagógico, que contém, do ponto de vista epistemológico, os fundamentos, as concepções e os princípios que definem sua identidade e orientam as ações educacionais. Ele define os objetivos estratégicos da escola judicial para o período definido, demarcando o seu caráter estratégico à medida que indica as ações educativas internas e externas, de modo a desenvolver as competências necessárias ao processo decisório na esfera jurídica e administrativa.

⁸ Esse documento terá por base as Diretrizes Pedagógicas da Enfam (Res. 07/2017). Cf. BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Resolução Enfam n. 7 de 7 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. Brasília, DF: STJ, 2017. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/116264>. Acesso em: 20 mar. 2018.

⁹ A experiência tem mostrado que três anos é um período adequado; por um lado, assegura continuidade em frente às mudanças de gestão e ao mesmo tempo constitui um horizonte temporal em que há mais segurança na decisão sobre as ações a implementar, dada a dinamicidade que caracteriza as necessidades de capacitação.

O plano plurianual constitui-se em instrumento que traduz, para a formação, os objetivos e as iniciativas estratégicas do tribunal para que sua missão e visão sejam executadas, ancorado em seus valores, o que será expresso em seus resultados, que visam prestação jurisdicional com qualidade, efetividade, agilidade e segurança. É importante destacar que ele abrange todas as perspectivas estratégicas, e não apenas a relativa a aprendizagem e crescimento, como muitas vezes se interpreta, quer pelas unidades responsáveis pelo planejamento estratégico, quer pelas escolas. Todos os objetivos e as iniciativas estratégicas demandam desenvolvimento de competências para sua concretização; reside nesse ponto a dimensão estratégica da escola judicial, mas que nem sempre é explicitada, quando ela se atém a construir o Plano de Desenvolvimento Anual – PDA; nesse caso, nem sempre as ações educacionais propostas derivam-se de um cuidadoso trabalho de identificação de necessidades de desenvolvimento de competências com foco nos resultados pretendidos pelo tribunal.

A elaboração do plano plurianual, enquanto documento orientador para a definição das ações da escola visando à realização da estratégia do tribunal, obedece à metodologia do ciclo de planejamento aplicado às escolas judiciais, sistematizada por Kuenzer. Para a definição dos objetivos e das iniciativas estratégicas, em conformidade com o projeto político-pedagógico, serão coletadas informações mediante entrevistas e análise documental nas seguintes fontes¹⁰:

- Plano Estratégico do Poder Judiciário – CNJ;
- Planejamento Estratégico do tribunal;

¹⁰ ESCOLA JUDICIAL DESEMBARGADOR EDÉSIO FERNANDES. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: Educação para o desenvolvimento profissional e excelência do Tribunal de Justiça Mineiro: 2021-2026. Belo Horizonte: EJEF; TJMG, set. 2021. p. 29. Disponível em: <https://ejef.tjmg.jus.br/wp-content/uploads/2021/10/Plano-de-Desenvolvimento-Institucional.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

- Plano de ação da gestão;
- Corregedoria: principais problemas identificados no 1º grau;
- Controle interno: principais achados das auditorias;
- Ouvidoria: principais pontos de melhoria identificados;
- Relatórios e estatísticas, visando à identificação dos pontos de melhoria;
- Grupos focais com magistradas, magistrados, gestoras e gestores, para identificar problemas que impactam os resultados do tribunal, nas áreas jurídica e administrativa.

Essas informações, uma vez coletadas, serão consolidadas, originando o mapa de objetivos e iniciativas estratégicas que orientarão as decisões da escola para o período definido.

A partir do plano plurianual, são elaborados os planos de desenvolvimento anual, que por sua vez se constituem em desdobramento dos objetivos e das iniciativas estratégicas no nível tático, para cada um dos anos que integram o período definido no plano plurianual. Exemplificando: na perspectiva Aprendizagem e Crescimento, um dos objetivos estratégicos é Aperfeiçoamento da Gestão de Pessoas. Do ponto de vista da escola, uma das iniciativas estratégicas é “capacitar gestores”; e uma iniciativa tática pode ser a “realização de oficinas de estudos de caso em gestão de pessoas”¹¹. Essa relação, quando não observada e explicitada, não permite apreender o caráter estratégico da escola. Há, portanto, que construir o planejamento em seus três níveis: o projeto político-pedagógico, que traz as diretrizes pedagógicas; plano plurianual, que traz os objetivos e iniciativas estratégicos; e plano de desenvolvimento

¹¹ ESCOLA JUDICIAL DESEMBARGADOR EDÉSIO FERNANDES. Diretoria Executiva de Desenvolvimento de Pessoas. **Plano Educacional**: educação para o desenvolvimento profissional e excelência do Tribunal de Justiça Mineiro. Belo Horizonte: TJMG, 2018. p.30. Disponível em: <https://bd.tjmg.jus.br/server/api/core/bitstreams/e2245853-f59a-4504-8fe8-3339fe6de209/content>. Acesso em: 12 out. 2023.

anual, que traz as iniciativas táticas; dessa forma é possível assegurar a integração entre os níveis, e ao mesmo tempo ao planejamento estratégico do tribunal, que por sua vez desdobra o planejamento do Poder Judiciário.

A partir do PDA, é construído o portfólio com as ações educacionais que serão implementadas no ano, que se desembocará no calendário a ser disponibilizado pela escola em sua página da internet, para o período que se considere adequado, uma vez que, a médio e longo prazo, pode haver alterações.

Esse processo de elaboração contemplará dois processos, os quais, embora tenham especificidades, são: o atendimento a demandas induzidas e a demandas espontâneas.

As demandas induzidas respondem ao desenvolvimento de competências necessárias à implementação da estratégia do tribunal, visando impactar positivamente seus resultados. Essas demandas são definidas a partir dos objetivos e das iniciativas estratégicas, dos dados obtidos com as entrevistas que compõem a metodologia de elaboração do plano plurianual e pelas unidades que compõem o tribunal, em conjunto com a escola, que as sistematiza em ordem de prioridade e as inclui nos planos anuais de capacitação.

As demandas induzidas, que respondem às necessidades do tribunal em termos dos resultados pretendidos, permitem a construção de percursos formativos, elaborados sob a forma de itinerários de formação inicial e continuada de magistradas e magistrados, servidoras e servidores, gestores e gestoras¹². Também respondem às demandas dos projetos propostos a partir dos macrodesafios, das determinações do CNJ e dos ODS da Agenda 2030.

¹² ESCOLA JUDICIAL DESEMBARGADOR EDÉSIO FERNANDES. Diretoria Executiva de Desenvolvimento de Pessoas. **Plano Educacional**: educação para o desenvolvimento profissional e excelência do Tribunal de Justiça Mineiro. Belo Horizonte: TJMG, 2018. p. 30. Disponível em: <https://bd.tjmg.jus.br/server/api/core/bitstreams/e2245853-f59a-4504-8fe8-3339fe6de209/content>. Acesso em: 15 out. 2023.

As demandas espontâneas são definidas a partir da manifestação de necessidades do 1º e do 2º grau, pelas unidades, magistradas, magistrados, gestoras e gestores, referentes tanto às necessidades derivadas do exercício das práticas jurídica e administrativa quanto ao surgimento de novas questões a serem enfrentadas, nas dimensões jurídica, comportamental, de qualidade de vida e saúde ou outras que possam surgir¹³.

As demandas espontâneas podem vir a integrar o PDA, quando apresentadas por ocasião de sua elaboração, ou surgirem a qualquer tempo, em decorrência de novas necessidades, não anteriormente previstas. Algumas delas, como as derivadas de novos normativos, podem transformar-se em demandas induzidas.

5 O DIFÍCIL PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E PRIORIZAÇÃO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Considerando a dimensão estratégica das escolas judiciais, a se materializar pelos seus três níveis de planejamento, o processo que as experiências têm demonstrado ser mais complexo, é o de identificação e priorização das necessidades de formação. Em tese, considerando o ciclo PDCA, que se baseia em quatro etapas: planejar (*plan*), fazer (*do*), checar (*check*) e agir (*act*), esse processo seria de fácil execução: a partir dos objetivos e das iniciativas estratégicas do tribunal, definem-se as competências necessárias à sua realização; em seguida, procede-se

¹³ ESCOLA JUDICIAL DESEMBARGADOR EDÉSIO FERNANDES. Diretoria Executiva de Desenvolvimento de Pessoas. **Plano Educacional**: educação para o desenvolvimento profissional e excelência do Tribunal de Justiça Mineiro. Belo Horizonte: TJMG, 2018. p. 29. Disponível em: <https://bd.tjmg.jus.br/server/api/core/bitstreams/e2245853-f59a-4504-8fe8-3339fe6de209/content>. Acesso em: 15 out. 2023.

à avaliação das competências disponíveis e identificam-se as lacunas que devem ser supridas, para o que a escola propõe diversas soluções educacionais; essas soluções educacionais são implementadas para quem apresentou as lacunas; em seguida, procede-se à avaliação dos que foram capacitados, e caso as soluções não tenham sido efetivas, são propostas novas alternativas.

A implementação desse ciclo, contudo, apresenta vários limites, derivados da organização e do funcionamento dos tribunais e de suas escolas. Inicialmente, afirmamos, desde o início, que nem sempre há integração entre o planejamento estratégico do tribunal e o planejamento da escola; de modo geral, os tribunais não implementaram o processo de gestão de pessoas por competência, e muitos que o fazem, adotam metodologias cujos resultados não apresentam subsídios ao planejamento da escola; ou não passam do mapeamento, ou definem competências muito genéricas, ou mapeiam as competências por cargo, gerando listas intermináveis e repetitivas que acabam por sugerir um plano de desenvolvimento para cada avaliado.

Outro problema recorrente é a elevada incidência de demandas espontâneas, para as quais as escolas, na maioria das vezes, não têm critérios claramente estabelecidos para justificar o não atendimento, de modo que a demanda induzida, claramente estratégica, fica secundarizada, quando não inviabilizada, e em consequência disso, também o planejamento. São eventos não planejados demandados por instituições hierarquicamente superiores, por parceiros ou pelas diversas comissões; datas a comemorar, visitantes nacionais e estrangeiros que precisam ser aproveitados e outras ações encaminhadas pelas unidades ou por magistradas, magistrados, gestoras e gestores, extemporaneamente, e tudo justificado pela relevância, pela oportunidade e pelos resultados que trarão para o tribunal. Com a dificuldade em fazer o necessário enfrentamento, a escola acaba por atender à maioria dessas demandas,

jogando por terra todo o esforço feito para ter um planejamento consequente, integrado à estratégia do Poder Judiciário.

Considerando, pois, que a elaboração do Plano Anual de Desenvolvimento tem três fases (a identificação de necessidades, o desenvolvimento de soluções educacionais e a avaliação), a primeira, complementada pelo estabelecimento de necessidades, é a mais complexa; e mesmo quando devidamente equacionada, corre o risco de não se efetivar, dado o inadequado tratamento das demandas espontâneas.

As experiências que estão sendo realizadas em algumas escolas têm permitido definir alguns critérios para uma adequada priorização, de modo a preservar o caráter estratégico do planejamento. O primeiro, por óbvio, é a primazia das demandas induzidas sobre as espontâneas; mas isso não basta.

Entendemos que a primeira pergunta a fazer para definir prioridades é: essa ação educacional atende à missão do tribunal? Encaminha-se para sua visão de futuro? E, principalmente, contempla os valores institucionais? Essa última questão, quando indica um problema ético de qualquer natureza, inviabiliza a ação, mesmo que as respostas anteriores sejam afirmativas. Sendo afirmativas as respostas a essas três questões, tem-se uma demanda induzida que deve integrar o PDA. Essas mesmas questões devem ser usadas para atender ou não as demandas espontâneas extemporâneas, complementadas por outras, tais como: corresponde a uma alteração legislativa? Ao surgimento ou acirramento de um tipo de conflito que precisa ser imediatamente tratado? A um novo problema trazido pela realidade ao Poder Judiciário? A um novo projeto de natureza mandatória? Sempre considerando que as demandas espontâneas podem ser interessantes, oportunas, mas não necessariamente se sobrepõem às induzidas, em termos de prioridade; algumas terão que ser atendidas imediatamente; outras, caso haja recursos disponíveis de tempo, humanos e financeiros, desde que não inviabilizem o planejamento. Por muitas

vezes as escolas perdem sua dimensão estratégica por não enfrentarem adequadamente essa questão; no afã de atender tudo, não atendem o que realmente responde à missão, à visão e aos valores do tribunal, desdobrados nas perspectivas, objetivos e iniciativas estratégicas; as equipes adoecem, os recursos financeiros são insuficientes, e, em decorrência disso, investe-se muito esforço sem que os resultados do tribunal sejam impactados positivamente.

As demandas espontâneas, contudo, sempre vão surgir; e muitas são realmente justificáveis, pela própria dinamicidade do real, que não se deixa antever e mesmo se aprisionar pelo planejamento; por isso, devem ser previstas no planejamento, além de se assumir que ele é flexível, devendo ser revisto e ajustado sempre que necessário, o que supõe novas rodadas de negociação a partir de novos estudos.

As formas que temos encontrado para controlar as demandas espontâneas e integrá-las ao planejamento são duas: destinar previamente a elas um percentual do orçamento ou um percentual do tempo destinado às ações educacionais, por exemplo, 30% dos recursos financeiros, ou 30% das ações a integrarem o PDA; assim, reserva-se para elas um espaço *a priori*, que vai sendo ocupado à medida que elas surgem e que são analisadas e aprovadas.

Outra questão a analisar é em que instância as demandas espontâneas são analisadas para fins de aprovação ou negação. As experiências têm mostrado que, mesmo que haja um estudo e um parecer preliminar da área de planejamento pedagógico, a decisão deve caber a uma instância superior, tal como o Conselho Técnico ou Deliberativo da escola. Dessa forma, despersonaliza-se a decisão, que terá caráter técnico.

Considerando que o PDA deve ser aprovado por essa instância deliberativa, nada é mais correto que seja ela a aprovar a inclusão de uma demanda não prevista, que se considere necessária; e, decidindo de onde sairá o recurso, o que pode implicar no não atendimento a uma demanda que está contemplada no plano.

Analizadas essas questões, resta descrever a metodologia que temos usado para identificar as necessidades de formação, cujo processo integra as seguintes dimensões:

- os objetivos estratégicos constantes do plano plurianual;
- as demandas que integram o plano de gestão e que serão priorizadas no ano;
- as demandas determinadas por atos normativos, ordinatórios e recomendatórios;
- as necessidades de formação de magistrados nas atividades críticas, identificadas a partir das metas do CNJ, do Planejamento Estratégico do Tribunal, dos achados da Corregedoria, da Ouvidoria, do Controle Interno e de outras fontes, mediante a sistematização e oferta permanente de soluções educacionais organizadas em itinerários formativos;
- a prospecção das necessidades de formação de magistrados, inicial e avançada em todos os níveis, a partir de estudos das perspectivas futuras;
- as necessidades identificadas a partir de estudos e pesquisas, bem como da divulgação de seus resultados, a partir das questões contemporâneas e das inovações legislativas.

A partir das necessidades identificadas, a escola realizará grupos focais com as unidades demandantes, para, a partir das informações coletadas, definir as ações educacionais para desenvolver as competências que se fazem necessárias para responder, de forma integrada, à estratégia do tribunal e à unidade. Os participantes dos grupos focais devem estabelecer as prioridades dentre as ações educacionais elencadas para atendimento no primeiro ano e as que serão atendidas ao longo do plano plurianual. É necessário destacar que essas prioridades devem ser revistas

ano a ano, em grupos focais, porque novas podem surgir e algumas podem estar ultrapassadas.

De posse dos resultados dos grupos focais com as unidades demandantes, o PDA será construído, e dará origem ao portfólio e ao calendário com o cronograma da oferta das ações educacionais planejadas, para ampla divulgação.

Definidas e priorizadas as necessidades de formação, serão construídos os planos de curso para as ações educacionais que integram o PAD, sob a responsabilidade da equipe responsável pela formação presencial e a distância, junto aos docentes selecionados.

Uma vez construídos os planos de curso, e credenciados pela Enfam quando for o caso, estes serão implementados, acompanhados e avaliados, tendo em vista orientar o processo decisório, relativo às adequações e melhorias que se façam necessárias. Para tanto, serão desencadeados os processos de avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação de resultados. O mesmo procedimento será adotado para as ações educacionais de outros tipos, como oficinas, seminários e outras soluções que sejam adequadas às competências que se pretende desenvolver.

6 O CASO DA EJEF

A trajetória da Escola Judicial Desembargador Edésio Fernandes – Ejef exemplifica a evolução e a maturidade alcançadas no campo do planejamento educacional no contexto das escolas judiciais brasileiras.

Inicialmente, a estrutura de planejamento da Ejef, por meio de seu Plano Educacional, era dividida em três partes essenciais. A primeira parte fundamentava o Programa de Educação Continuada do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais – PEC/TJMG, abrangendo concepções, princípios e políticas de formação; a segunda parte se dedicava à

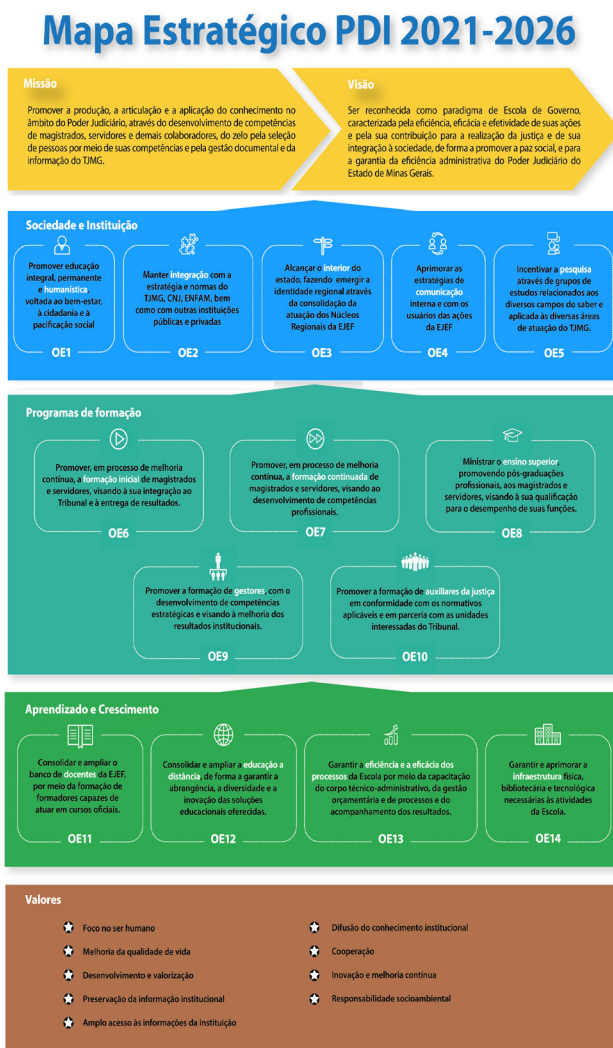
organização, à estruturação e ao funcionamento; e a terceira e última parte orientava o planejamento das ações educacionais e se desdobrava em diretrizes para a elaboração de projetos e ações educacionais.

Porém, com a aspiração de se credenciar como instituição de ensino superior, a Ejef reestruturou seu documento de planejamento. O antigo Plano Educacional evoluiu para o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Esse novo documento incorporou diretrizes estratégicas que convergem para as três perspectivas indicadas no mapa estratégico do Poder Judiciário:

- I. SOCIEDADE E INSTITUIÇÃO – Nessa dimensão, a Ejef visa consolidar sua posição no cenário externo, alinhando-se às diretrizes estipuladas por órgãos judiciais e ampliando sua interação com outras entidades educacionais e com a sociedade como um todo.
- II. PROCESSOS DE FORMAÇÃO – Nesse âmbito, o foco recai sobre os métodos de ensino adotados pela Ejef, destacando-se a busca incessante por excelência em todas as suas iniciativas pedagógicas.
- III. APRENDIZADO E CRESCIMENTO – Refere-se ao suporte interno da Ejef, assegurando os recursos necessários, sejam financeiros, físicos ou tecnológicos, para suas operações. A ênfase está na renovação constante, inovação e criação de valor dentro da instituição.

Dentro de cada uma dessas perspectivas, foram estabelecidos objetivos estratégicos para um período de seis anos (2021-2026). A eficácia e o progresso em relação a esses objetivos são acompanhados e avaliados através de metas e indicadores precisos, facilitando a mensuração do desempenho e a realização de correções, se necessário.

Figura 2 – Mapa Estratégico da Ejef para o período 2021-2026



As diretrizes e objetivos traçados no PDI se desdobram em Planos de Desenvolvimento Anual – PDA. Esta estratégia permite uma abordagem focada e adaptável, mantendo-se em consonância com o Plano Estratégico do Poder Judiciário. A metodologia do ciclo de planejamento anteriormente referida¹⁴ serviu como alicerce para a estruturação do PDI e seus subsequentes PDAs.

O processo de planejamento na Ejef se estruturou a partir do levantamento de informações por meio das seguintes fontes¹⁵: 1. Plano Estratégico do Poder Judiciário – CNJ; 2. Planejamento Estratégico do TJMG; 3. Plano de ação e projetos da gestão; 4. Corregedoria: principais problemas identificados na justiça de 1º grau; Controle interno: principais achados das auditorias; 6. Ouvidoria: principais pontos a serem aprimorados; 7. Estatísticas do TJMG: para identificação dos pontos de melhoria; 8. Relatórios do Programa de Gestão por Competência; 9. Questionários e relatórios da Comissão Própria de Avaliação – CPA; 10. Grupos focais com magistrados e gestores: identificação de problemas que impactam os resultados do tribunal, nas áreas jurídica e administrativa.

Após esse levantamento de dados, as informações foram categorizadas por eixos e temas e relacionadas aos macrodesafios do TJMG. Esse vínculo é primordial, pois evidencia a contribuição da escola como elemento propulsor na estratégia do Tribunal de Justiça de Minas Gerais.

Percebe-se que o planejamento estratégico, de longo prazo, constitui a espinha dorsal do planejamento educacional da Ejef. O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI representa essa perspectiva, abordando os objetivos e as metas da escola para um período de seis

¹⁴ KUENZER, 2003 *apud* EJEF, 2021, p. 29-30.

¹⁵ ESCOLA JUDICIAL DESEMBARGADOR EDÉSIO FERNANDES. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: Educação para o desenvolvimento profissional e excelência do Tribunal de Justiça Mineiro: 2021-2026. Belo Horizonte: EJEF; TJMG, set. 2021. p. 29. Disponível em: <https://ejef.tjmg.jus.br/wp-content/uploads/2021/10/Plano-de-Desenvolvimento-Institucional.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

anos. As diretrizes, fundamentadas em uma extensa pesquisa e análise de várias fontes, servem para construir a visão de futuro da Ejef.

Ademais, o planejamento tático, de médio prazo, foi o desdobramento do estratégico. Os Planos de Desenvolvimento Anual – PDA são expressões desse planejamento, detalhando os objetivos estratégicos da Ejef para cada ano. Para consolidar os PDAs, a escola considera demandas e necessidades, em harmonia com as diretrizes de gestão, regulamentos e normativas do CNJ e do TJMG.

Por fim, no nível operacional, o planejamento visa transformar as estratégias e táticas em ações concretas. O PDA se desdobra em um portfólio de ações educacionais a serem oferecidas anualmente. Essa fase requer um detalhamento meticuloso das ações, garantindo sua execução eficiente e eficaz.

Desse modo, a Ejef, nos últimos anos, tem sido reconhecida como tendo um planejamento eficaz, eficiente e efetivo, abrangendo aspectos estratégicos, táticos e operacionais, visando melhorar significativamente a qualidade da educação jurídica.

Sua abordagem democrática e meticulosa serve como base para outras escolas judiciais e educadores, demonstrando a importância de um planejamento bem construído, de forma participativa e executado na promoção de uma educação de qualidade.

Essa afirmação pode ser comprovada pelos benefícios de curto, médio e longo prazo, apresentados a seguir.

6.1 Benefícios a curto prazo a partir da utilização dessa metodologia de planejamento

- Alinhamento institucional: garante que grande parte das ações educacionais estejam alinhadas com as diretrizes atuais do Poder Judiciário, do tribunal e da Enfam. Esse alinhamento proporciona

coesão e direção, minimizando esforços desnecessários ou redundantes.

- Eficiência operacional: ao estar em sincronia com a estratégia do tribunal, a escola pode otimizar recursos, tanto humanos quanto financeiros, resultando em melhores resultados com menor custo.
- Resposta rápida: a escola está mais apta a responder rapidamente às mudanças ou às demandas imediatas, sejam elas legislativas, regulatórias ou sociais.
- A escola tem sido reconhecida em sua função estratégica pelo tribunal, por magistradas, magistrados, servidoras e servidores, que tem sido presente nos cursos de formadores, na identificação de necessidades, na elaboração de planos de curso e na frequência às ações educacionais.

6.2 Benefícios a médio prazo

- Desenvolvimento de competências: com base nas diretrizes do Poder Judiciário, do tribunal e da Enfam, a escola tem identificado áreas de formação necessárias e desenvolvendo programas específicos para preencher as lacunas de competências de modo a impactar positivamente os resultados do tribunal.
- Adaptação a mudanças: o planejamento estratégico prevê tendências e mudanças futuras. Assim, a escola adapta-se mais prontamente às novas necessidades, seja aprimorando cursos existentes ou desenvolvendo novas ações educacionais.

6.3 Benefícios a longo prazo

- **Consolidação institucional:** a escola, ao alinhar-se consistentemente às diretrizes do Poder Judiciário, do tribunal e da Enfam ao longo do tempo, consolida-se como uma instituição de referência para o desenvolvimento profissional contínuo no sistema de Justiça.
- **Inovação e crescimento:** com um entendimento preciso das metas e dos objetivos de longo prazo do Poder Judiciário e do tribunal, a escola está bem posicionada para inovar, introduzindo novas metodologias de ensino ou áreas de estudo antes não consideradas.
- **Sustentabilidade:** a longo prazo, a capacidade da escola de se adaptar, crescer e inovar, alinhada às diretrizes do tribunal e do Poder Judiciário, garante sua relevância e sustentabilidade. Ao atender consistentemente às necessidades do setor, a escola garante seu papel e existência contínua, beneficiando gerações futuras de magistrados, servidores e demais públicos.
- **Processo de melhoria contínua:** com base no monitoramento permanente das metas, de modo a identificar os pontos fortes e os pontos que demandam atenção, a escola se autoavalia e reformula suas práticas permanentemente.

6.4 Desafios a serem superados

- **Resistência,** de parte dos *stakeholders*, em alterar processos estabelecidos ou introduzir novas estratégias.
- **Aprimorar a comunicação,** que tem que ser eficaz e envolver todas as partes interessadas no processo de planejamento, ou seja, todos têm que compreender a importância e os benefícios da mudança.

- Adaptar as regulamentações e legislações internas, permanentemente.
- Investir em monitoramento contínuo do que foi planejado e implementar as melhorias.
- Capacitar regularmente seu corpo docente e administrativo, priorizando as demandas induzidas.
- Implementar sistemas de avaliação robustos, com métricas claras, e garantir que haja um *feedback* contínuo para aprimoramento.
- Compreender o planejamento como um processo dinâmico, com revisões regulares e ajustes conforme o necessário.
- Mudança de paradigma, redução do atendimento de demandas espontâneas e desalinhadas com a estratégia da escola. Essa medida requer firmeza de posicionamento e alteração do *modus operandi* até então adotado.

Além das metodologias e dos processos descritos anteriormente, alguns elementos estruturais foram cruciais para a concretização e efetividade do planejamento da Ejef. A composição interna da escola, delineada em funções específicas e bem definidas, proporcionou o suporte necessário para que cada etapa do planejamento fosse executada em alinhamento com os objetivos institucionais.

Primeiramente, foi imprescindível estabelecer, em nível estratégico, uma área dedicada à orientação e elaboração dos planos estratégicos, sempre atenta às políticas e diretrizes institucionais. Nesse contexto, uma assessoria técnica foi designada para assumir essa responsabilidade primordial. Complementando essa estrutura, em níveis estratégico e tático, a presença de uma área de planejamento e desenvolvimento pedagógico, atuando conjuntamente com a assessoria técnica, assegurou que os desdobramentos táticos do plano estratégico fossem tratados

com a devida atenção e detalhamento. Essa colaboração entre as áreas permite a coesão entre as visões estratégica e tática.

Por último, mas não menos importante, a escola estabeleceu em seu nível operacional uma área encarregada da execução das ações planejadas. Essa unidade, com sua missão de dar vida ao portfólio de ações educacionais, também tem a função de elaborar o calendário dessas ações, garantindo que cada etapa seja realizada no tempo e na forma previstos. A busca pela sinergia entre essas áreas estratégicas, táticas e operacionais favorece que a Ejef se aprimore em sua missão de proporcionar uma educação jurídica de excelência.

7 CONCLUSÃO

A gestão educacional no Brasil vem evoluindo ao longo do tempo, em resposta às mudanças sociais, culturais e políticas. Enquanto a educação é vista por muitos como um instrumento de transformação social, a gestão é o mecanismo que facilita essa transformação.

Considerando a complexidade do processo de formação nas escolas judiciais, cuja função nem sempre é reconhecida nos tribunais, este artigo buscou lançar luz sobre os princípios, as metodologias e os desafios do planejamento e gestão da formação com foco na estratégia do Poder Judiciário, dos tribunais e da Enfam, em busca da realização da missão e da visão do sistema de Justiça, sustentados nos princípios éticos que orientam as ações educacionais.

O planejamento estratégico nas escolas judiciais, frequentemente articulado por meio de projetos político-pedagógico, é uma ferramenta essencial para direcionar a visão e missão das instituições educacionais. Ele incorpora tanto a macrovisão (metas e objetivos institucionais) quanto a microvisão (ações e atividades diárias). Aqueles em posições de gestão e coordenação são encarregados de garantir que esses planos sejam

não apenas bem concebidos, mas também implementados, avaliados e realimentados de forma eficaz, de modo a estabelecer melhorias contínuas.

A metodologia aqui apresentada tem sido aplicada em várias escolas judiciais vinculadas à Justiça estadual, eleitoral e do Trabalho, com resultados similares aos da Ejef, o caso de sucesso apresentado. A sua disseminação permitirá a outras escolas reverem seus processos de planejamento, para, reafirmando sua função estratégica, contribuir para uma prestação judicial célere, de qualidade e com segurança, de modo a buscar a pacificação dos conflitos visando à consolidação do Estado Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Resolução Enfam n. 7 de 7 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. Brasília, DF: STJ, 2017. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/116264>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Estratégia Nacional do Poder Judiciário 2021-2026**. Brasília, DF: CNJ, [202-]. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/gestao-estrategica-e-planejamento/estrategia-nacional-do-poder-judiciario-2021-2026/>. Acesso em: 10 set. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Resolução n. 325, de 29 de junho de 2020**. Dispõe sobre a Estratégia Nacional do Poder Judiciário 2021-2026 e dá outras providências. Brasília, DF: CNJ, 2020. Disponível: <https://atos.cnj.jus.br/files/original182343202006305efb832f79875.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

ESCOLA JUDICIAL DESEMBARGADOR EDÉSIO FERNANDES. Diretoria Executiva de Desenvolvimento de Pessoas. **Plano Educacional**: educação para o desenvolvimento profissional e excelência do Tribunal de Justiça Mineiro. Belo Horizonte: TJMG, 2018. Disponível em: <https://bd.tjmg.jus.br/server/api/core/bitstreams/e2245853-f59a-4504-8fe8-3339fe6de209/content>. Acesso em: 12 out. 2023.

ESCOLA JUDICIAL DESEMBARGADOR EDÉSIO FERNANDES. **Plano de desenvolvimento anual**. Mapa Estratégico PDI 2021-2026. Belo Horizonte: EJEJF: TJMG, [202-]. Disponível em: <https://ejef.tjmg.jus.br/pda-2023/>. Acesso em: 10 set. 2023.

ESCOLA JUDICIAL DESEMBARGADOR EDÉSIO FERNANDES. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** Educação para o desenvolvimento profissional e excelência do Tribunal de Justiça Mineiro: 2021-2026. Belo Horizonte: EJEF: TJMG, set. 2021. Disponível em: <https://ejef.tjmg.jus.br/wp-content/uploads/2021/10/Plano-de-Desenvolvimento-Institucional.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. 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, p. 16-27, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://senacbts.emnuvens.com.br/bts/article/view/526>. Acesso em: 10 out. 2023.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento**. Tradução Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2008.

GESTÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: DESAFIOS A ENFRENTAR

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA*

SUMÁRIO

1 Introdução. 2 Gestão da educação: referências conceituais e históricas. 3 Gestão educacional e gestão escolar: especificidades e relações em um contexto de mudanças. 4 Dimensões e áreas da gestão escolar. 5 Gestão democrática da escola: todo cuidado é pouco! 6 Gestão no contexto de escola judicial: processos e práticas. 7 Conclusão. Referências.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo analisar os fundamentos da gestão de instituições educativas na sociedade contemporânea, destacando suas principais tendências, dimensões e áreas, bem como sua expressão no contexto de escola judicial, considerando as singularidades desse tipo de instituição, ao promover ações voltadas à formação e ao aperfeiçoamento de magistrados.

* Doutor em Sociologia com pós-doutorado em Educação. Professor titular da Universidade de Brasília – UnB, onde realiza estudos sobre avaliação, expansão, democratização e acesso à educação superior. Autor de livros e de diversos capítulos de livros e artigos sobre temáticas centradas na educação superior, e de materiais didáticos para programas nacionais de formação continuada na educação a distância. Colaborador em atividades formativas presenciais e a distância promovidas pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira – Enfam e outras escolas judiciais. Membro do Comitê Científico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd 2023-2025. Líder do Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação de Educação Superior (GEPAES/UnB-CNPq). Bolsista Produtividade em Pesquisa em Educação/CNPq.

A reflexão proposta no texto parte de três pressupostos básicos. O primeiro é de natureza mais geral e considera que a escola tem se caracterizado como a instituição que, historicamente, tem assumido o papel de sistematizar o conhecimento, razão pela qual requer uma gestão sintonizada com as transformações da sociedade contemporânea. Disso decorre que o trabalho realizado por essa instituição demanda sua contextualização no plano das relações sociais mais amplas nas quais está inserida, considerando que o campo educacional também faz parte das mudanças verificadas no mundo atual. Subjaz a isso a ideia de que é por meio do processo educacional que os indivíduos se preparam e se qualificam, particularmente, em termos profissionais para atuar em um novo modelo social no qual o conhecimento e a formação continuada possuem um valor extremamente grande.

O segundo pressuposto da reflexão proposta é, também, de caráter mais amplo, e diz respeito ao reconhecimento de que no século XXI, inserida em uma sociedade que sofre os efeitos da globalização e de profundas e velozes transformações, a escola passa a conviver com uma variedade de outros espaços educativos nos quais os indivíduos também aprendem e desenvolvem práticas associadas ao seu processo formativo, em diferentes dimensões. Na sociedade contemporânea, o desenvolvimento do trabalho formativo nessa diversidade de instituições e espaços educativos pressupõe grande atenção à sua gestão, bem como à convergência de elementos como criatividade, dinamismo, autonomia, protagonismo, facilidade de adaptação às mudanças, e novas habilidades e competências, que funcionam como importante diferencial, visando à permanente aprendizagem dos indivíduos no interior das organizações.

O terceiro pressuposto do debate é de natureza mais específica e diz respeito ao fato de que, na sociedade contemporânea, a escola judicial também constitui um importante *locus* formativo no qual acontece intensa associação de aprendizagens individuais e sociais, tendo como referência a prática laboral dos magistrados. Essa realidade passa a exigir a

ampliação e o aprimoramento de determinadas competências orientadas para o aperfeiçoamento da gestão desse tipo de escola, sem desconsiderar princípios gerais do processo de gestão, porém buscando desenvolver esse processo considerando suas especificidades. A singularidade da escola judicial acaba por apresentar desafios para sua gestão, na perspectiva de que as políticas institucionais definidas para a formação e o aperfeiçoamento dos magistrados e dos demais colaboradores sejam convergentes para a ideia de aprendizagem organizacional.

Os pressupostos apresentados reiteram, por um lado, a premissa de que, desde que surgiu e ao longo de sua história, a escola vem desempenhando papel determinante no desenvolvimento social, intelectual, emocional, político e científico daqueles que a buscam, razão pela qual caracteriza-se como uma instituição que produz um trabalho diferenciado em relação às demais existentes na sociedade. Trata-se, de fato, de uma instituição social que lida mais objetiva e sistematicamente com uma determinada forma de saber. Com efeito, desde que surgiu e, no decorrer de sua história, a escola vem desempenhando um papel determinante na vida pessoal e coletiva dos indivíduos, bem como na comunidade na qual está inserida. Ademais [...] assume, de forma decisiva, a corresponsabilidade pelo desenvolvimento social, intelectual, emocional, político e científico daqueles que a buscam¹.

De outro lado, os mesmos pressupostos contribuem para o reconhecimento de que, ao investir em uma gestão que assuma o desafio de provocar mudanças em suas práticas pedagógicas, a escola judicial pode avançar na qualidade do seu trabalho, com o propósito de atingir as metas estabelecidas e, fundamentalmente, avançar na construção de sua identidade como instituição formativa. “A identidade aparece, assim, como algo construído nos limites da existência dos sujeitos. Somos o que somos

¹ SOUSA, José Vieira de. Projeto político-pedagógico e cultura escolar. In: AMARAL, Ana Lúcia et al. **Formação de gestores**. Módulo de Formação Básica. Unidade 2 – Cultura. Brasília, DF: MEC/FAPEDE/CAED, 2008. p. 99-100.

porque estamos numa determinada circunstância. [...] Somos porque estamos, ganhamos nossa identidade enquanto a construímos”².

Em uma perspectiva dialética, a escola é compreendida como uma instituição que acaba por realizar, simultaneamente, um movimento de reprodução e transformação do conhecimento. Outra característica básica da escola como instituição educativa diz respeito ao seu compromisso com o processo de socialização dos indivíduos, de forma a contribuir para uma formação humana que contemple elementos como autonomia, reflexão, engajamento e solidariedade³. Uma formação dessa natureza torna-se importante para o desenvolvimento dos papéis que os indivíduos assumirão em outras organizações, como, por exemplo, aquelas ligadas ao campo jurídico *stricto sensu* e, em consequência, para as escolas judiciais, considerando, sobretudo, as demandas formativas do público que as buscam.

Estruturalmente, este capítulo está organizado em cinco partes, além da introdução e da conclusão. Na primeira, analisa-se o conceito de gestão da educação, situando sua evolução em uma perspectiva histórica e como um processo político-administrativo contextualizado, que toma a educação como uma prática social que deve ser planejada, sistematizada e realizada por uma lógica diferenciada, em função de sua natureza e finalidade na formação dos indivíduos. Na segunda, discutem-se as especificidades e as relações entre gestão educacional e gestão escolar, considerando a materialização de ambas em um contexto de mudanças sociais, partindo do pressuposto que, na sociedade contemporânea, tais mudanças ocorrem de maneira intensa e cada vez mais veloz. Na terceira seção, o foco recai sobre as áreas e dimensões da gestão escolar, as quais contribuem para a compreensão da escola como instituição e diz respeito

² RIOS, Teresinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2016, p. 121.

³ LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ao seu compromisso com o processo de socialização dos indivíduos, de forma a contribuir para uma formação humana que contemple elementos como autonomia, reflexão e solidariedade. Na quarta, discute-se a tendência da gestão democrática escolar, ressaltando-a como um desafio a ser enfrentado pelo coletivo, além dos princípios norteadores de uma convivência igualmente democrática. Na quinta e última parte, aborda-se a gestão no contexto da escola judicial, considerando que este tipo de instituição educativa realiza suas atividades com um público específico – magistrados –, cujos processos formativos tomam como ponto de partida e de chegada a prática laboral desses profissionais.

2 GESTÃO DA EDUCAÇÃO: REFERÊNCIAS CONCEITUAIS E HISTÓRICAS

É consensual que a ação de administrar é algo intrínseco à própria vida humana. Em razão disso, a administração vem se constituindo, ao longo dos tempos, como uma prática nas mais variadas expressões da existência dos homens – pessoal, profissional, estudantil, religiosa, de lazer etc. No caso da escola, a administração de suas atividades é indispensável ao bom funcionamento dessa instituição, bem como ao alcance de seus objetivos e metas. Como explicita Paro⁴,

a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz

⁴ PARO, Vítor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 18-19.

de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos

Partindo dessa definição de administração, é importante examinar o sentido da palavra gestão que, sendo de origem latina, no campo semântico, mantém proximidade com aquele termo, embora possua especificidades, notadamente, quando a reflexão a seu respeito toma como referência a área educacional. Nesse entendimento, Cury⁵ expõe elementos importantes para a compreensão do significado da palavra em questão:

Gestão provém do verbo latino *gero*, *gessi*, *gestum*, *gerere* e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivados deste verbo. Trata-se de *gestatio*, ou seja, gestação, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente, um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica genitor, gérmem.

Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos.

Também o substantivo *gestus* (em português: gesto) deriva deste verbo e significa um feito, uma execução. Quando usado no plural latino,

⁵ CURY, Carlos Roberto Jamil. O direito à educação e a gestão democrática das escolas e dos sistemas públicos de ensino. In: AMARAL, Ana Lúcia et al. **Formação de gestores**. Módulo de Formação Básica. Unidade 1 – Direito. Brasília, DF: MEC/FAPED/CAED, 2008. p. 123-124.

isto é, *gesta*, significa feitos ilustres, notáveis, nobres e corajosos.

A *gestão*, dentro de tais parâmetros, é a geração de um novo modo de administrar e é, em si mesma, democrática, já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo.

Tendo como referência o conteúdo dessa citação, é relevante apresentar o sentido de duas outras palavras, também de origem latina e que se mostram diretamente associadas à *gestão*: *gestio*, derivada de *gerere* (trazer em si, produzir) e decisão, que tem origem no termo *decisione*, cujo sentido é resolução, determinação, sentença, julgamento.

Do ponto de vista histórico, nas décadas de 1950 e 1960, a expressão *administração da educação* detinha hegemonia no contexto educacional brasileiro, mostrando uma forte tendência em generalizar o funcionamento das escolas, como se elas não fossem instituições diferenciadas das demais⁶. Todavia, na segunda metade dos anos 1960, as expressões *administração da educação* e *gestão da educação* começam a ser utilizadas, de forma alternada, no país. Desde então, ambas vêm sendo usadas na literatura educacional, ora como sinônimos, ora com sentidos diferentes. Ao longo da década de 1970, a expressão *administração escolar* continuou tendo força no ideário educacional e nos estudos sobre a escola que, fundamentando um discurso marcadamente tecnicista, que concebia a instituição de ensino como outra qualquer.

Nos anos 1980, a conceituação de *gestão da educação* – em contraposição à *administração da educação* – passa a ser discutida no sentido de coordenação, liderança e participação na organização do trabalho da escola. Sob esse ângulo, quando aplicada ao campo

⁶ PARO, Vítor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

da educação, a palavra gestão passou a redimensionar as práticas administrativas e pedagógicas, ultrapassando as dimensões marcadamente racionais, técnicas e mecânicas que caracterizaram, durante muitas décadas, o espaço escolar.

Desde a década de 1990, o combate às práticas individualistas na escola se intensificou por diversos fatores, como, por exemplo, o grande número de pesquisas desenvolvidas sobre a gestão democrática e a descentralização do poder nas diversas instâncias do sistema educacional, com destaque para a escola. A partir de então, começou a se desenhar uma nova estrutura organizacional da escola brasileira, notadamente a pública, apoiada, inclusive, nos referenciais definidos pela Lei n. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases – LDB.

Nas últimas quatro décadas, diversos foram os avanços teóricos, práticos e político-pedagógicos nas várias instâncias do sistema educacional no Brasil. Nesse cenário, o conceito de gestão foi bastante problematizado no delineamento do seu sentido e alcance, no que tange à organização da escola. Nesse contexto, veio ganhado espaço no campo da educação a expressão *gestão da educação*, compreendida como um processo contextualizado historicamente, por meio do qual a educação, concebida como prática social, ganha concretude e contribui para a busca de caminhos voltados à construção de uma escola plural, inclusiva, democrática e preocupada com concepções e práticas que promovam a cidadania.

3 GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR: ESPECIFICIDADES E RELAÇÕES EM UM CONTEXTO DE MUDANÇAS

A discussão da gestão educacional e da gestão escolar em um contexto de mudanças requer um exame dos seus fundamentos conceituais, de maneira que, por um lado, sejam reconhecidas suas especificidades e, por outro, explicitadas as relações que mantêm entre si.

As intensas e velozes transformações mundiais ocorridas nas últimas décadas têm apresentado muitos desafios para a gestão da educação, impactando fortemente o trabalho das instituições educativas. Ao mesmo tempo, demandam dessas instituições o planejamento, a execução e a avaliação de políticas e ações que possam ajudar no processo de mudança na própria cultura organizacional⁷ que produzem. Entretanto, transformações significativas não acontecem com a necessária rapidez, mas pressupondo determinadas condições, como: (i) mudança de mentalidade e de atitudes por parte de todos os atores envolvidos direta ou indiretamente com a aprendizagem dos indivíduos,

⁷ De acordo com Sousa, a cultura organizacional corresponde ao modo de vida das organizações, expressando crenças, hábitos, valores e expectativas dos seus membros, em suma, a mentalidade dos seus membros. Em decorrência disso, traduz o modelo de gestão das pessoas, exigindo que o conjunto dos pressupostos básicos que a constituem sejam validados por todos que a vivem. Trata-se de um fenômeno que existe em diferentes níveis dentro das organizações, podendo ser mais forte ou mais fraca. Para Shein, ela é mais forte quando todos os indivíduos que compõem uma organização vivenciam e defendem valores que levam às experiências compartilhadas e à unidade de pensamento. Ao contrário, revela-se mais fraca quando o individualismo se manifesta no pensar e agir dos seus membros, dificultando a vivência de normas e suposições defendidas coletivamente pelos membros de determinada organização. SOUSA, José Vieira. A identidade do sujeito social, ético e político e o Projeto Político-Pedagógico da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (org.). **As dimensões do projeto político pedagógico**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 215- 237.; SCHEIN, Edgar. Liderança e cultura organizacional. In: HESSELBEIN, Frances; MARSHALL, Goldsmith; BECKHARD, Richard (ed.); THE PETER DRUKER FOUNDATION (org.). **O líder do futuro: visões, estratégias e práticas para uma nova era**. Tradução Cynthia Azevedo. São Paulo: Futura, 1996. p. 81- 90.

na perspectiva sinalizada por Ausubel⁸ de tornarem essa aprendizagem significativa; (ii) eliminação de barreiras cujos efeitos podem levar à inércia e à rotinização das práticas pedagógicas, com consequente resistência às mudanças propostas; e (iii) criação de mecanismos de mudança que levem os atores escolares – gestores, professores-formadores, equipes técnico-pedagógicas e demais profissionais – a se sentirem responsáveis pela sua própria aprendizagem e a dos estudantes⁹.

Refletir sobre a gestão aplicada ao campo educacional requer, também, associá-la a um complexo considerável de práticas institucionais de níveis e abrangência variáveis, considerando a realidade de sistemas mundiais, nacionais, regionais e locais. Implica distinguir, ainda, as diferentes instâncias nas quais esse tipo de gestão é desenvolvida. Nessa linha de raciocínio, torna-se possível falar, por exemplo, em gestão do sistema educacional, considerando a realidade do país como um todo; gestão de redes de ensino (estaduais/distrital e municipais) e, de uma forma mais específica, gestão escolar, quando focalizada no âmbito de uma unidade escolar em particular, que pode ser diferenciada, ainda, em pública ou privada.

No caso do Brasil, o sistema educacional é um complexo formado e interligado por diversos órgãos que, podendo estar vinculados às esferas federal, estadual/distrital e municipal, possuem diferentes setores interdependentes, cujo trabalho precisa ser planejado e desenvolvido de forma coordenada e coesa. No âmbito desse sistema, a gestão exige o ordenamento normativo e jurídico, bem como a vinculação das instituições, por meio de diretrizes e normas comuns. Face à complexidade que envolve, o sistema educacional demanda uma gestão articulada,

⁸ AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

⁹ SOUSA, José Vieira de. A pesquisa em política e gestão da educação: uma relação em permanente construção. In: CUNHA, Célio da.; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (org.). **Investigação em política e gestão da educação**: método, temas e olhares. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 15- 22.

que pode ser compreendida como “o processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”¹⁰.

Todavia, como ressaltado antes, há um plano mais específico da gestão das instituições educativas: aquele que ocorre no interior da própria escola, considerando a singularidade de sua cultura e dinâmica institucional, as idiosincrasias dos seus atores, bem como suas concepções e práticas. Estruturado a partir de diferentes dimensões interdependentes e complementares – pedagógica, administrativa, financeira e jurídica, a gestão escolar corresponde a um processo que assume os sentidos explicitados a seguir:

Forma de organizar o trabalho pedagógico, que implica visibilidade de objetivos e metas dentro da instituição escolar;

Implica gestão colegiada de recursos materiais e humanos, planejamento de suas atividades, distribuição de funções e atribuições, na relação interpessoal de trabalho, e partilha do poder;

Diz respeito a todos os aspectos da gestão colegiada e participativa da escola e na democratização da tomada de decisões¹¹.

¹⁰ GRACINDO, Regina Vinhaes; KENSKI, Vani Moreira. Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (coord.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil – 1991 a 1997**. Brasília, DF: ANPAE; Campinas: Autores Associados, 2001. p. 204.

¹¹ DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Brasília, DF: Universidade de Brasília; Centro de Educação a Distância, 2006. v. 6. p. 51.

Para ambos os níveis de gestão da prática educativa – educacional e escolar –, a qualidade é um princípio estabelecido nos dois principais instrumentos legais que regem a educação no país: a Constituição Federal de 1988, art. 206, inciso VII e a Lei n. 9.394/1996, art. 3º, inciso IX. Entretanto, é consensual que a qualidade do trabalho escolar não é construída sem um trabalho planejado, sistematizado e avaliado. Em geral, as pesquisas realizadas sobre o tema convergem para a investigação de quais estratégias de gestão a escola pode adotar com o propósito de melhorar a qualidade dos serviços que presta à comunidade, em uma perspectiva democrática. Tais pesquisas revelam que, de fato, a gestão da escola faz um diferencial na qualidade da educação ofertada¹².

Efetivamente, toda escola precisa organizar-se para orientar suas práticas institucionais pelo princípio da qualidade, antes citado, e pelos demais definidos constitucionalmente¹³. Significa pensar a gestão do seu trabalho, pressupondo uma postura e o desenvolvimento de atitudes apontadas como responsáveis pelos melhores resultados, como as elencadas a seguir:

¹² LIMA, Licínio Carlos. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.; PARO, Vítor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

¹³ Em seu art. 206, a CF/1988 determina que, além da garantia de padrão de qualidade (inciso VII), em nosso país, "o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; **VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei**; [...] VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida" (grifo próprio). BRASIL (Constituição [1988]). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/1994, pelas Emendas Constitucionais n. 1/1992 a 31/2000. Brasília, DF: Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 2001.

- Comprometimento e divisão de responsabilidades, facilitando a participação dos envolvidos;
- Reconhecimento dos esforços, avanços e iniciativas dos indivíduos, para estimular, motivar e tornar as pessoas mais eficazes e felizes;
- Realização de parcerias para atender às necessidades da escola, sendo que a grande parceria é com os professores e funcionários;
- Exposição e transparências das metas para todos;
- Tranquilidade e discernimento para lidar com conflitos e diversidades;
- Superação do ego e da vaidade, mantendo a autoridade necessária, lembrando que na gestão coletiva o que predomina são as ações conjuntas;
- Garantia de que os procedimentos têm como referência a legislação vigente e os documentos que norteiam as ações na escola, bem como as decisões tomadas em reuniões [com os vários segmentos];
- Criação de cultura de participação comunitária, incitando as pessoas a se pronunciarem, colaborando para eliminar o medo da manifestação;
- Acompanhamento e auxílio na organização das regras e acordos e atenção para o seu cumprimento;
- Constância e persistência em relação aos resultados; e
- Intervenção em situações que afetam a rotina, os relacionamentos, ou que tragam prejuízo para a escola¹⁴.

É consensual que, na sociedade contemporânea, a escola não é mais a única instituição responsável pela formação dos indivíduos, pois

¹⁴ CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. Gestão de resultados. **Revista Gestão em Rede**. Brasília, DF: CONSED, n. 71, p. 22-23, ago. 2016.

outras instâncias sociais também vêm colaborando com essa formação, por meio de estratégias diversas. Apesar disso, a escola ainda possui grande centralidade na formação humana, pois embora situando-se em um mundo globalizado e em relações sociais que atribuem grande importância ao conhecimento gerado em outros espaços, ela continua sendo reconhecida como instituição estratégica para o desenvolvimento social, considerando as dimensões individual e coletiva do ser humano.

4 DIMENSÕES E ÁREAS DA GESTÃO ESCOLAR

O trabalho desenvolvido pela escola – como aquele produzido por qualquer outra organização – não ocorre no vazio, razão pela qual suas práticas precisam ser criteriosamente planejadas, acompanhadas e avaliadas. Esse trabalho requer, portanto, uma gestão que se estruture com base em conhecimentos historicamente produzidos e não pelo senso comum, pela improvisação, considerando que essa instituição é, como enfatizado antes, dotada de grande singularidade na sociedade. De acordo com Bourdignon e Gracindo¹⁵, essa singularidade é definida por fatores diversos, merecendo destaque três deles:

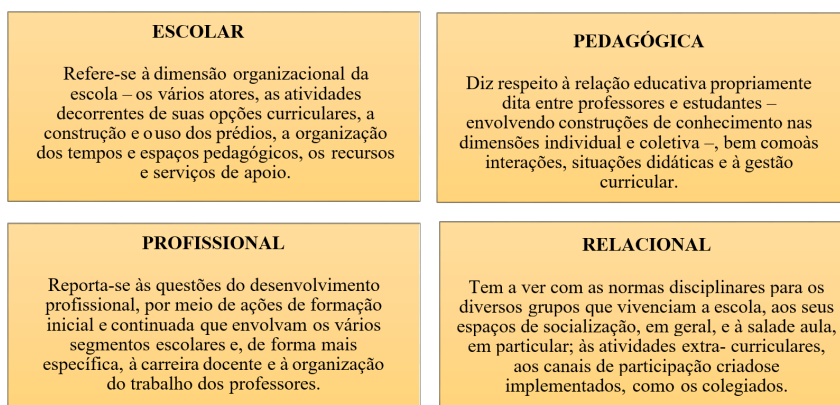
- a finalidade e a estrutura pedagógica da escola;
- as relações internas e externas decorrentes dessa mesma estrutura;
- o trabalho produzido por ela, que se distingue daquele realizado pelas outras organizações, como, por exemplo, as industriais e comerciais.

¹⁵ BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a Escola. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectiva e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 147-177.

Para os referidos autores, particularmente o último fator é fundamental na distinção que propõem entre a escola e as demais instituições sociais. Enfatizam também que, diferentemente do trabalho realizado por outras organizações, aquele produzido pela escola “não tem sua qualidade definida na padronização, mas na ‘produção’ de seres emancipados, autônomos, não autômatos (dimensão individual) e a não ‘produção’ da equidade, da justiça social (dimensão social)”¹⁶.

Em seu cotidiano e como organização educativa, é importante que a escola conceba, planeje, desenvolva e avalie seu trabalho, considerando a estruturação dele e determinadas dimensões da gestão. De forma geral, é possível agrupar essas dimensões em quatro grandes perspectivas, as quais são caracterizadas na imagem a seguir.

Figura 1 – Dimensões da gestão escolar



Fonte: elaboração própria.

¹⁶ BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a Escola. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectiva e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 155.

Cabe esclarecer que a apresentação separada dessas dimensões da gestão escolar é feita apenas com uma finalidade didática de estudá-las. Na prática, elas são interdependentes e complementares, de forma que as escolas as dinamizam, considerando as singularidades de suas práticas, traduzidas em várias áreas, como, por exemplo:

- Gestão pedagógica e resultados: implica um processo analítico e reflexivo da escola sobre os desdobramentos do seu trabalho pedagógico, por meio de diagnósticos, análises e debates acerca dos resultados alcançados e daqueles nos quais precisa avançar, levando em conta a articulação entre os conteúdos curriculares e a realidade social na qual está inserida, o que contribui significativamente para a melhoria do ensino-aprendizagem e o fortalecimento dos resultados e dos laços entre professores e estudantes.
- Gestão participativa: envolve estudantes, professores-formadores, equipes técnico-pedagógicas e comunidade na tomada de decisões e esclarecimentos das ações na instituição, além de colegiados que, em última instância, constituem uma força da escola, fazendo com que os trabalhos e as ações sejam transparentes e objetivos para todos os segmentos.
- Gestão de pessoas: atua sob a perspectiva do envolvimento e do compromisso de professores/formadores e demais funcionários da escola na busca de novas formas de trabalho pedagógico, visando atender à própria gestão na realização dos propósitos mais amplos da escola.
- Gestão de serviços e recursos: diz respeito à utilização de recursos diversos, a exemplo dos tecnológicos, para melhorar o acesso e o

manuseio de dados e informações e permitir precisão e agilidade digital frente às demandas e serviços da escola¹⁷.

As ações desenvolvidas em relação a essas quatro áreas da gestão revelam a importância de cada escola buscar uma visão de conjunto do seu trabalho. Para ter êxito nisso, é fundamental que planeje suas atividades tomando como referência, dentre outros, o contexto social mais amplo, suas singularidades e a democratização de suas práticas, por meio da participação dos vários segmentos.

5 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: TODO CUIDADO É POUCO!

Como enfatizado antes, a gestão democrática é um dos princípios constitucionais nos quais o ensino deve ser ministrado no Brasil. Diante disso, é relevante reconhecer os fundamentos teórico-práticos desse estilo de gestão e sua relevância para a construção e o exercício da cidadania. Do ponto de vista histórico, cabe considerar o fato de que, embora tenha surgido no cenário educacional brasileiro na década de 1980, a gestão democrática continua em processo de construção em nossas escolas. Na realidade, sua consolidação implica a implantação de cultura igualmente democrática, tanto no sistema educacional como um todo como nas escolas em particular. Além disso, ela precisa ser vivenciada, o que exige uma difícil travessia – a passagem do discurso para a vivência democrática. Para tanto, é indispensável o envolvimento e a efetiva participação de todos os segmentos nos processos decisórios de cada escola.

¹⁷ CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar**. Ciclo 2007-2008 – Experiências de Sucesso. Brasília, DF: CONSED, nov. 2008. Edição Especial.

Nas últimas décadas, um número considerável de estudos tem discutido como a gestão da escola pode ser reconfigurada, no sentido de garantir maior participação aos seus atores e o alcance do seu objetivo maior: o sucesso da aprendizagem dos estudantes, sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos¹⁸. Nessa busca, uma das principais orientações evidenciadas na gestão escolar, como destaca Libâneo¹⁹, é a procura por modelos que privilegiem, entre outros elementos, parcerias com a comunidade, tomada de decisões compartilhadas e adoção do planejamento estratégico.

É consensual que a superação dos desafios inerentes à gestão democrática exige muitos esforços, visando ao seu fortalecimento no contexto da escola, uma compreensão mais abrangente a respeito dessa organização e a ressignificação do próprio conceito de gestão. Para tanto, é importante entender os principais eixos da gestão em torno dos quais as práticas escolares têm sido estruturadas ao longo do tempo. Apesar de variarem bastante, sobretudo em função do contexto que as geram e da dinâmica que assumem, tais práticas podem ser agrupadas em duas grandes perspectivas – autoritária e democrática – como explicita Sousa.

A gestão autoritária baseia-se na ideia geral da centralização das tomadas de decisão na figura do diretor, do professor em sala de aula ou, ainda, de determinados grupos dentro da escola. [...] está implícita a esta concepção a ideia de que basta ao diretor

¹⁸ LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.; OLIVEIRA, Ivana Campos; MENEZES-VASQUEZ, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul./set. 2018.; SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n.103, p. 271-290, abr./jun. 2019.

¹⁹ LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2018.

e aos seus auxiliares mais próximos (vice-diretor e assistentes, por exemplo) o domínio de conhecimentos e técnicas de gestão que orientam o trabalho escolar.

Fundamentada em uma outra lógica, a gestão democrática parte do princípio de que todos os sujeitos devem conhecer os princípios da gestão e interferir nos processos decisórios da escola. Pressupõe, portanto, a participação coletiva nas ações que objetivam garantir o alcance das grandes metas definidas pela escola²⁰.

Concretamente essas duas grandes visões de gestão escolar evidenciam pressupostos e, conseqüentemente, práticas bastante diferenciadas. A primeira tem apresentado, ao longo de nossa história educacional, elementos para um estilo autocrático de gestão, que demanda um gestor escolar cujo trabalho é diretivo e marcado por práticas centradas em si mesmo, razão pela qual revela dificuldade de aceitar a implementação de formas variadas de participação dos vários segmentos no planejamento e na tomada de decisões sobre a vida da escola. Em outra direção, a segunda visão de gestão revela um estilo participativo que se orienta, sobretudo, pelo entendimento do papel do gestor como um coordenador do processo de tomadas de decisões. Nessa lógica, ele é um mediador dos processos de decisão compartilhada no dia a dia da escola.

Sem dúvidas, a gestão democrática não é um fim, em si mesma, mas um processo complexo que tem como objetivo superar o autoritarismo,

²⁰ SOUSA, José Vieira de. **Trabalho escolar e teorias administrativas**. Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 65.

o individualismo e as desigualdades que influenciam as práticas sociais e escolares. Em decorrência disso, sua instalação e consolidação é fruto de um percurso da escola e da revisão de suas práticas, à luz das grandes linhas definidas no planejamento do seu trabalho. Cury²¹ amplia a compreensão dessa ideia ao esclarecer que “a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. Por que concreta? Porque o concreto (*cum crescere*, do latim, é crescem com) é o que nasce com e que nasce cresce com o outro”.

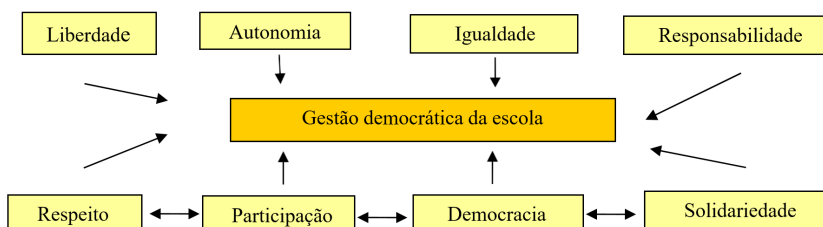
Na prática, ao investir na cultura da gestão democrática, a escola promove um duplo movimento. Por um lado, combate a convivência autoritária que supervaloriza a concentração do poder e o consenso sem a discussão crítica de diferentes pontos de vista. Por outro, defende uma convivência democrática, que estimula a participação coletiva responsável, o diálogo e o espírito de cooperação. Este segundo tipo de convivência pressupõe relações que permitam aos indivíduos participarem livremente, expressarem seus pontos de vista sobre os fatos e, acima de tudo, tomar parte nas decisões que afetam a vida coletiva. Quando agem dessa forma, os atores escolares contribuem, em diferentes níveis e formas, para materializar o disposto na legislação sobre a gestão democrática como um dos princípios que regem o ensino no país, como discutido antes.

Conviver democraticamente na escola ou em qualquer outro espaço social é, ao mesmo tempo, um desafio e um exercício de cidadania. No caso da escola, é um desafio, dentre outros motivos, porque essa instituição é influenciada e influencia o contexto social no qual está inserida. Sob esse ângulo, é importante destacar princípios fundamentais à gestão democrática escolar, tais como justiça social, cooperação, diálogo franco

²¹ CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [Porto Alegre], v. 18, n. 2, p. 173, jul./dez. 2002.

e compreensivo, valorização das diferenças culturais e das diversidades étnico-raciais, além dos mostrados na imagem a seguir.

Figura 2 – Princípios da convivência democrática



Fonte: elaboração própria.

Princípios como esses suscitam como é complexa a discussão sobre uma gestão democrática dos espaços e tempos escolares. Embora muito tenha sido teorizado sobre o tema, como em toda ação humana, também na prática educativa é preciso garantir a articulação teoria-prática, o que implica, inclusive, a revisão da postura de cada indivíduo no contexto escolar.

6 GESTÃO NO CONTEXTO DE ESCOLA JUDICIAL: PROCESSOS E PRÁTICAS

O trabalho formativo desenvolvido no âmbito de uma escola judicial fundamenta-se, dentre outros, em dois pressupostos básicos: (i) a consideração das especificidades epistemológicas, pedagógicas e metodológicas na realização desse trabalho, tendo em vista as demandas formativas do campo da magistratura; (ii) o seu compromisso com a formação inicial e continuada dos magistrados, tomando como referência a prática laboral desses profissionais, bem como com a qualificação dos

demais colaboradores que, em conjunto com os formadores-conteudistas, contribuem para a dinamização das ações educativas dessa instituição.

Nesse contexto educativo, o trabalho da escola judicial revela especificidades frente ao público ao qual se destina, considerando o engajamento com o desenvolvimento das competências profissionais²², que ocorre em processos formativos de natureza inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância, os quais requerem sua sistematização em políticas e ações definidas no planejamento estratégico da instituição. Como em qualquer outra instituição educativa, também em uma escola judicial, é demandado dos seus gestores “capacidade reflexiva, proativa, conhecimento, visão, capacidade de planejamento, coordenação, controle e avaliação dos processos gerenciais”²³, de maneira a possibilitar melhorias no desempenho dessa mesma instituição.

Considerando o exposto e a discussão feita nas seções anteriores, a realizada nesta parte do texto considera que as crescentes demandas da sociedade contemporânea têm apresentado múltiplos desafios à gestão das escolas judiciais. Dentre os desafios, um dos principais refere-se à integração de processos formativos que promovam geração, disseminação e socialização do conhecimento científico, tecnológico, humanístico e profissional no âmbito da formação inicial e continuada dos magistrados e de outros colaboradores da instituição. Na articulação desses e de outros tipos de conhecimentos, é importante que a gestão da escola expresse seu compromisso com a formação de profissionais-magistrados críticos,

²² LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. 3. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Bookman; Artmed, 2003.

²³ MIZAE, Glener Alvarenga; VILAS BOAS, Ana Alice; PEREIRA, José Roberto; SANTOS, Thiago de Sousa. Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades federais do Consórcio Sul-Sudeste de Minas Gerais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 5, p. 1.148, set. /out. 2013.

autônomos e éticos, capazes de fazer intervenções conscientes na defesa das necessidades de uma sociedade democrática, plural e inclusiva²⁴.

Em um cenário como esse, ganha sentido a busca de alternativas para cada escola judicial avançar em seu trabalho educativo, visando construir respostas, entre outras, para a seguinte pergunta: ao tomar como ponto de partida e de chegada o desenvolvimento de competências profissionais dos magistrados, como a gestão desse tipo de instituição pode contribuir para a articulação de ações educativas, visando à formação de profissionais críticos, éticos, autônomos e reflexivos, porém sem a perda dos laços de solidariedade social?²⁵ A reflexão dessa pergunta pode ajudar esse tipo de escola na definição de suas atividades, de maneira a cumprir seu papel na educação judicial em âmbito local, regional e nacional, ao mesmo tempo em que promove sua articulação com o cenário da internacionalização de suas práticas.

É importante que a escola assuma o desafio de desenvolver políticas e ações que articulem a cultura jurídica, concebida e dinamizada em uma visão mais ampla, com as especificidades do processo formativo dos magistrados, considerando os desafios que, cotidianamente, são apresentados às práticas laborais desses profissionais. Paralelamente e na perspectiva da aprendizagem organizacional²⁶, é relevante também

²⁴ SOUSA, José Vieira de. História da educação superior. In: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. v. 2. p. 25-207. (Série Ries/Pronex, 11).

²⁵ SOUSA, José Vieira de. História da educação superior. In: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. v. 2. p. 25-207. (Série Ries/Pronex, 11).

²⁶ O conceito de aprendizagem organizacional está intimamente relacionado à ideia de que as organizações aprendem e que, portanto, mostram-se sintonizadas com as necessidades atuais dos indivíduos no interior delas. Um dos seus pressupostos é que as organizações aprendem somente por meio das pessoas que as formam. Ao dinamizar o conhecimento na sociedade contemporânea, a aprendizagem organizacional ocorre dentro do que a literatura da área denomina *organizações de aprendizagem*, que se diferenciam das organizações tradicionais por diversos motivos, como: (i) as referências básicas para seu funcionamento surgem de diferentes lugares e são compartilhadas por todos, embora o dirigente seja responsável por assegurá-las; (ii) os indivíduos conhecem suas atividades e como elas interagem com as demais; (iii) os conflitos são contornados por meio da aprendizagem colaborativa e não obrigatoriamente pelo poder instituído e pela hierarquia. MEISTER, Jeanne. **Educação corporativa**. 3. ed. São Paulo: Markron Books, 2014.

que defina políticas e ações institucionais voltadas para a qualificação de servidores e demais operadores do Direito que, atuando em conjunto, contribuam para avanços no trabalho da escola. Nesse sentido, a definição dos objetivos estratégicos e dos meios para alcançá-los é condição *sine qua non* para que a escola judicial identifique formas de projetar seu futuro para alcançar esses mesmos objetivos de maneira alinhada com os elementos que, em seu conjunto, contribuem para definir o seu perfil institucional – missão, visão e valores. Para tanto, o envolvimento do coletivo no planejamento das atividades da escola assume vital importância, imprimindo à gestão a perspectiva democrática, caracterizada na seção anterior deste texto.

O planejamento participativo é reconhecido como um processo que envolve os vários segmentos da escola para planejar, estabelecer metas, escolher as melhores alternativas de alcançá-las e definir formas para avaliar suas próprias ações. Seus resultados contribuem para que os diversos segmentos identifiquem fatores relevantes que concorram não somente para o planejamento das políticas institucionais da escola judicial, mas igualmente para desenvolver nos atores a ideia de pertencimento ao planejamento e, conseqüentemente, de corresponsabilidade pelos sucessos e, também, de busca de forma de superação dos problemas que venham surgir na dinâmica institucional. Como instrumento de gestão que cria espaços para o debate e a construção de soluções criativas, acaba contribuindo para que o coletivo reconheça e justifique a razão de ser da escola, enfatizando suas singularidades e relações no contexto do planejamento e da gestão de suas políticas institucionais.

Além de mobilizar os vários segmentos para discutir os rumos da instituição, é fundamental que a gestão da escola judicial se mostre atenta ao alinhamento de sua atuação com os fundamentos teóricos e práticos que norteiam a educação judicial. Para tanto, é importante tomar como referência, entre outros, os princípios pedagógicos sintetizados na figura a seguir e explicitados na sequência de sua apresentação.

Figura 3 – Princípios pedagógicos do trabalho da Escola Judicial



Fonte: elaboração própria com base na Enfam (2017)²⁷.

- Interdisciplinaridade: considera a percepção de integração de saberes que o magistrado precisa desenvolver da amplitude das atividades formativas²⁸.
- Relação parte-totalidade: implica a proposição de ações formativas que preservem a relação parte-todo, articulando

²⁷ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Diretrizes pedagógicas da Enfam para a formação e aperfeiçoamento de magistrados**. Brasília, DF: 2017. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res_7_Enfam_2017_Diretrizes_Pedagogicas_Enfam%20_Texto_%20Principal.pdf. Acesso em: 6 jul. 2023.

²⁸ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 9. reimpr. Campinas: Papirus, 2021.

temáticas da educação judicial com exemplos da realidade local, nacional e/ou internacional²⁹.

- Articulação teoria e prática: pressupõe uma dinâmica que envolva o conhecimento dos temas e sua aplicação, buscando trazer para o espaço de aprendizagem a atuação do magistrado por meio de estratégias que lhe permitam agir e refletir sobre os assuntos/desafios colocados pela sua prática laboral³⁰.
- Desenvolvimento de competências profissionais: pressupõe atividades direcionadas para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de competências dos magistrados, tendo como referência competências relativas ao seu campo profissional³¹. Significa que, além do domínio do conhecimento teórico-prático de cuidados didático-pedagógicos, é importante o envolvimento das dimensões dos saberes relativos aos procedimentos e às atitudes que constituem o trabalho do magistrado – saber, saber-fazer e saber-ser³², transpostas para a produção desses mesmos materiais.

Com efeito, os magistrados que participam dos processos formativos de uma escola judicial, tanto no plano da gestão como da docência, possuem saberes de natureza pedagógica. Todavia, considerando o conhecimento como algo incompleto e que demanda constante ampliação e questionamentos, também é razoável supor

²⁹ SOUSA, José Vieira de. Abordagens metodológicas no estudo de políticas educacionais: o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (2010-2012). In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 309-343. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

³⁰ SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

³¹ ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

³² DELORS, Jacques (org.) **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2010.

que esses mesmos profissionais precisam desenvolver e/ou aperfeiçoar competências específicas relativas às ações de formação inicial e continuada, de forma que sejam atingidos os objetivos estratégicos definidos para os cursos e/ou outras atividades educativas viabilizadas pela instituição.

Diante disso, considera-se importante que os magistrados-formadores que, muitas vezes, também são conteudistas, e outros profissionais que atuam na escola judicial desenvolvam determinadas competências associadas à gestão, a partir da apropriação de elementos teóricos e práticos que subsidiem sua atuação no planejamento, acompanhamento e monitoramento dos processos formativos, levando em conta os princípios norteadores e as especificidades da modalidade presencial e a distância.

Na perspectiva da aprendizagem organizacional, trata-se de a gestão empreender esforços, visando contribuir com a qualificação educacional da escola judicial, tendo em vista seu compromisso em otimizar os recursos públicos empregados na formação continuada dos magistrados e de outros colaboradores que participam ou venham a participar das ações formativas eleitas como prioritárias para a instituição realizar. Todavia, para definir o grau de prioridade das ações é preciso que, considerando as várias [ações] de sua atuação, a gestão coordene um planejamento estratégico que possibilite “a fundamentação de um diagnóstico sistêmico estratégico e também as bases para reflexão, formulação, implementação e gestão dos planos de ação fomentadores do desenvolvimento integral pertinentes para o horizonte futuro estabelecido”³³.

Isso pressupõe um esforço da gestão da escola judicial em se apropriar de elementos teóricos e práticos de base que lhe apoie na

³³ SANT'ANA, Tomás Dias *et al.* Introdução. In: SANT'ANA, Tomás Dias *et al.* **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino. Alfnas: FORPDI, 2017. p. 9. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi> Acesso em: 27 mar. 2023.

definição, execução, monitoramento e avaliação das ações e políticas institucionais, na perspectiva do alcance de metas e objetivos estratégicos estipulados. Essa postura é fundamental para que a gestão desenvolva estratégias adequadas com vistas, por exemplo, ao trabalho de coordenar o processo de elaboração e atualização do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e/ou do Projeto Pedagógico Institucional – PPI³⁴ da escola, considerando princípios norteadores e especificidades desses dois documentos como ferramentas de gestão dessa instituição educativa, considerando as atividades que se propõe realizar para a formação e o aperfeiçoamento dos magistrados e seus servidores, nas modalidades presencial e a distância. Nesse cenário, o mesmo raciocínio se aplica àquelas escolas que estruturam suas ações com base em outro tipo de planejamento, o Projeto Político-Pedagógico – PPP³⁵.

³⁴ Embora não seja objetivo deste texto aprofundar em conceitos e relações existentes entre o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, é importante contextualizar, ainda que brevemente, a natureza e o alcance desses dois documentos de gestão, em relação ao planejamento de uma escola judicial. Nessa perspectiva, o PDI corresponde a um documento que, abrangendo determinado período de tempo e apresentando, entre outros elementos, um cronograma de execução e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações institucionais, justifica razão de existir de uma instituição educativa, como no caso da escola judicial. Por sua vez, estando atrelado ao PDI, o PPI “é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas da [Escola], tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos”. SOUSA, José Vieira de. História da educação superior. In: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. v. 2. p. 25-207. (Série Ries/Pronex, 11).; BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação de Educação Superior. **Avaliação externa das instituições de educação superior**: diretrizes e instrumento. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 35. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/avaliacao_externa_das_ies_diretrizes_e_instrumento.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

³⁵ De acordo com Sousa, o Projeto Político-Pedagógico “pode ser compreendido como um instrumento de gestão responsável pela organização do trabalho da escola, com a finalidade de transformar sua realidade, considerando que cada escola é construída a partir de condições específicas. Ele se configura, então, como o elemento que busca orientar a escola na direção que deseja imprimir em suas práticas cotidianas, bem como explicitar sua intencionalidade como organização educativa”. SOUSA, José Vieira de. Projeto Político-Pedagógico e cultura escolar. In: AMARAL, Ana Lúcia et al. **Formação de gestores**. Módulo de Formação Básica. Unidade 2 – Cultura. Brasília: MEC/FAPED/CAED, 2008. p. 102.

É neste mesmo contexto que ganha importância a instituição ter clareza de que, mesmo podendo vir a fazer parte do seu PDI, o PPI proposto possui singularidades, à medida que é fundamentado e proposto na perspectiva de projetar os valores associados à identidade da instituição, porém de maneira associada à sua missão e à visão de futuro definidas naquele documento.

Notadamente, no que tange à avaliação do trabalho da escola judicial, destacam-se algumas questões centrais que, na realidade, são também desafios para a gestão:

- que estratégias adotar na avaliação das metas e dos objetivos traçados no planejamento desse tipo de escola?
- que ferramentas e procedimentos o planejamento estratégico pode prever para levantar informações, e como elas podem gerar elementos confiáveis para avaliação de metas consubstanciadas e traduzidas nas políticas e ações da escola judicial?
- quais estratégias adotar para a geração de informações que assegurem visibilidade à implementação e à consecução dos objetivos traçados?
- como produzir bons indicadores em todas as áreas de atuação dessa escola?
- que *lôcus* institucional a gestão precisa criar e acompanhar para validar as informações coletadas sobre o trabalho da escola, de maneira que, mesmo sendo geradas em fontes diferentes, dialoguem entre si?

Não restam dúvidas de que, do ponto de vista da gestão da escola judicial, repostas para as questões apresentadas e outras congêneres requerem o levantamento e a utilização de informações e dados traduzidos nos documentos oficiais. Disso poderá resultar o investimento na produção de bons indicadores sobre o trabalho formativo que realiza.

É importante que tais informações se mostrem convergentes para acompanhar, monitorar e avaliar a consecução de objetivos e metas, bem como para produzir bons indicadores em todas as áreas de atuação da instituição³⁶.

Por fim, ressalta-se ser fundamental a compreensão e a defesa da avaliação como um processo que, perpassando o planejamento, constitui condição *sine qua non* para que a escola judicial identifique formas de alcançar seus propósitos mais amplos, de maneira alinhada com os elementos que definem o seu perfil institucional – missão, visão, valores, objetivos e metas.

7 CONCLUSÃO

No âmbito educacional, em termos gerais, a gestão corresponde ao processo de planejar, organizar, dirigir e avaliar o desenvolvimento de determinadas políticas e ações que podem ser realizadas por meios diversos, como, por exemplo, programas, planos ou projetos. Em um plano mais específico, é orientada para a sistematização das práticas desenvolvidas no interior das instituições educativas, considerando suas várias dimensões e o uso racional dos recursos materiais, físicos, financeiros e humanos, visando ao sucesso da aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento profissional de educadores-formadores e equipes técnico-pedagógicas.

A gestão educacional é mais abrangente que a gestão escolar. A primeira engloba as relações entre Estado, educação e sociedade, mediadas pela ação das políticas educacionais, enquanto a segunda possui um caráter mais específico, referindo-se à escola como organização

³⁶ SOUSA, José Vieira de História da educação superior. In: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. v. 2. p. 25-207. (Série Ries/Pronex, 11).

educativa, dimensão que alcança realidade formativa de uma escola judicial.

Nas últimas décadas, tem ganhado espaço no campo da educação, a expressão *gestão da educação*, em vez de *administração da educação*. De forma sintética, a gestão da educação corresponde a um processo contextualizado historicamente, por meio do qual a educação – concebida como prática social – ganha concretude. A adoção dessa postura implica, sobretudo, a busca de caminhos para a construção de uma escola plural e democrática.

A melhoria da qualidade do sistema educacional como um todo visa um melhor atendimento das demandas sociais e dos avanços científico s e tecnológicos presentes no mundo contemporâneo. Este cenário requer que a gestão da escola ocorra de forma democrática e transparente, de maneira que esta instituição possa realizar sua função social, da melhor maneira possível.

A singularidade da escola como organização implica reconhecer que ela, ao mesmo tempo em que é uma totalidade que se transforma permanentemente em seu interior, também sofre influências diversas do seu ambiente. Particularmente, em relação a esse segundo aspecto, é importante considerar que essa instituição sofre influência de diversas naturezas – situações político-econômicas, político-culturais e sócio-históricas.

Mesmo tendo surgido na década de 1980, no cenário brasileiro, a gestão democrática continua em construção no interior de nossas escolas, o que se justifica, entre outras razões, pelo fato de ser uma construção histórica e depender do percurso de cada escola para que nela ganhe expressão. Do ponto de vista legal, a gestão democrática constitui um dever da escola e dos grupos que a gerenciam, visto que esse princípio é definido pela Constituição Brasileira de 1988 e reiterado pela Lei n. 9.394/1996 – LDB para o sistema de ensino público no país. Entretanto, é importante lembrar que, mesmo tendo essas referências legais, tal

princípio precisa ser vivenciado nas escolas na perspectiva de assegurar o direito à educação a todos.

Como as áreas e dimensões da gestão das unidades de ensino – escolar, pedagógica, profissional e relacional – são interdependentes e complementares, é importante que as ações realizadas sejam integradas, visando à construção e à qualidade da educação para todos.

Estando inserida em determinado contexto social, a escola influencia e é influenciada pela realidade social que a cerca. Significa que a forma como a democracia é discutida e vivenciada na sociedade acaba por apresentar importantes referências para a democratização da escola. Para tanto, é imprescindível a implantação e consolidação da gestão democrática no sistema educacional como um todo e na escola, sendo considerada essa organização de forma particular, por meio da instalação de uma cultura democrática.

Nessa mesma linha de raciocínio, é importante debater a questão da formação e do aperfeiçoamento dos magistrados e dos desafios a isto inerentes em uma perspectiva que cruze, ao mesmo tempo, a prática laboral desses profissionais e as novas exigências que a realidade social apresenta.

Em decorrência disso, algumas indagações podem ser levantadas para ampliar a reflexão sobre os desafios da gestão nas escolas judiciais, tema que constituiu o foco da discussão realizada na última seção deste texto. Sendo assim e a título de reflexão em outros textos que discutam o tema, encerramos este texto não com respostas, mas com três questões na perspectiva de continuidade do debate que o tema requer:

- que desafios mais gerais do campo da gestão educacional e escolar fazem-se presentes nas escolas judiciais, considerando a especificidade do trabalho que esse tipo de instituição educativa realiza?

- como esses desafios podem ser enfrentados no cotidiano das escolas judiciais, considerando as singularidades de suas práticas formativas?
- face à cotidianidade pedagógica das escolas judiciais, que fundamentos teóricos e práticos da gestão constituem referências importantes para o trabalho dessas instituições educativas?
- O desafio para o enfrentamento teórico e prático dessas e outras questões está posto, portanto, também está feito o convite para a continuidade da reflexão a respeito delas.

REFERÊNCIAS

ANGEL ZABALZA, Miguel. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola**. 3. ed. [Lisboa]: Edições Asa, 2003. (Coleções Perspectivas actuais).

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL (Constituição [1988]). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 31/2000. Brasília, DF: Senado Federal: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2001.

BRASIL. Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6-10, 10 mai. 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27.833-27.839, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação de Educação Superior. **Avaliação externa das instituições de educação superior**: diretrizes e instrumento. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 35. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/avaliacao_externa_das_ies_diretrizes_e_instrumento.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. Gestão de resultados. **Revista Gestão em Rede**, Brasília, DF, n. 71, p. 22-23, ago. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar**. Ciclo 2007-2008 – Experiências de Sucesso. Brasília, DF: CONSED, nov. 2008. Edição Especial.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [Porto Alegre], v. 18, n. 2, p. 163-174. jul./dez. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O direito à educação e a gestão democrática das escolas e dos sistemas públicos de ensino. In: AMARAL, Ana Lúcia *et al.* **Formação de gestores**. Módulo de Formação Básica. Unidade 1 – Direito. Brasília, DF: MEC/FAPED/CAED, 2008. p. 117-128.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Brasília, DF:

Universidade de Brasília: Centro de Educação a Distância, 2006. v. 6. p. 51.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução Enfam n. 7 de 7 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. Brasília, DF: Enfam, 2017. Disponível em: <http://www.ENFAM.jus.br/institucional/legislacao/resolucoes-da-ENFAM/>. Acesso em: 6 jul. 2023.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral**: previsão, organização, comando, coordenação e controle. Tradução Irene de Bojano e Mário de Souza. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 9. reimpr. Campinas: Papirus, 2021.

GRACINDO, Regina Vinhaes; KENSKI, Vani Moreira. Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (coord.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil – 1991 a 1997**. Brasília, DF: ANPAE; Campinas: Autores Associados, 2001. p. 201-226.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. 3. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Bookman; Artmed, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2018.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Licínio Carlos. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MEISTER, Jeanne. **Educação corporativa**. 3. ed. São Paulo: Markron Books, 2014.

MIZAEL, Glener Alvarenga; VILAS BOAS, Ana Alice; PEREIRA, José Roberto; SANTOS, Thiago de Sousa. Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades federais do Consórcio Sul-Sudeste de Minas Gerais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 5, p. 1.145-1.164, set. /out. 2013.

NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. **Programa de Capacitação a Distância de Gestores Escolares Progestão no Estado do Pará**: um estudo sobre a implementação do curso de especialização, no período de 2001 a 2002. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

OLIVEIRA, Ivana Campos; MENEZES-VASQUEZ, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul./set. 2018.

OLIVEIRA, Marizete da Silva. **Formação docente no âmbito da magistratura**: um debate curricular. 2014. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

PARO, Vítor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, Teresinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

SANT'ANA, Tomás Dias *et al.* Introdução. In: SANT'ANA, Tomás Dias *et al.* **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino. Alfenas: FORPDI, 2017. p. 6-10. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi>. Acesso em: 27 mar. 2023.

SCHEIN, Edgard. Liderança e cultura organizacional. In: HESSELBEIN, Frances; MARSHALL, Goldsmith; BECKHARD, Richard (ed.); THE PETER DRUKER FOUNDATION (org.). **O líder do futuro**: visões, estratégias e práticas para uma nova era. Tradução Cynthia Azevedo. São Paulo: Futura, 1996. p. 68-91.

SOUSA, José Vieira. **Trabalho escolar e teorias administrativas**. Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006b, volume 10.

SOUSA, José Vieira. A identidade do sujeito social, ético e político e o Projeto Político-Pedagógico da escola. In: VEIGA, Ilma Passos

Alencastro; FONSECA, Marília (org.). **As dimensões do projeto político pedagógico**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 215-237.

SOUSA, José Vieira de. A pesquisa em política e gestão da educação: uma relação em permanente construção. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (org.). **Investigação em política e gestão da educação**: método, temas e olhares. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 15-22.

SOUSA, José Vieira de. Abordagens metodológicas no estudo de políticas educacionais: o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (2010-2012). In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 309-343. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

SOUSA, José Vieira de. **Gestão educacional**. Curso Formação de Professores e Gestores. Brasília: UCB, 2012.

SOUSA, José Vieira de. História da educação superior. In: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. V. 2. p. 25-207. (Série Ries/Pronex, 11).

SOUSA, José Vieira de. Projeto político-pedagógico e cultura escolar. In: AMARAL, Ana Lúcia et al. **Formação de gestores**. Módulo de Formação Básica. Unidade 2 – Cultura. Brasília, DF: MEC/FAPED/CAED, 2008. p. 95-118.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 271-290, abr./jun. 2019.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves *et al.* **O diretor na unidade escolar frente às tendências presentes na gestão da escola pública de Minas Gerais.** Relatório Final de Pesquisa. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2003.

ZARIFIAN, *Philippe*. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

CAMPO EM DISPUTA – A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE GOVERNO JUDICIAIS E DA MAGISTRATURA

JULIA MAURMANN XIMENES*

SUMÁRIO

1 Introdução. 2 Escolas de governo judiciais e da magistratura. 3 Campo como categoria de análise. 4 Campo acadêmico e campo judicial. 5 Conclusão. Referências.

1 INTRODUÇÃO

As escolas judiciais e da magistratura no Brasil têm avançado muito no aperfeiçoamento de magistradas e magistrados no exercício da atividade judicante. A partir das diretrizes elaboradas pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento da Magistratura – Enfam, as ações educacionais observam orientações para o ensino- aprendizagem, de forma a desenvolver competências em um processo de formação profissional. Além disso, algumas escolas estão credenciadas como escolas de governo¹ e começaram a ofertar cursos de especialização, mestrado e doutorado, aproximando as escolas de contextos mais científicos e acadêmicos.

* Mestre em Direito. Doutora em Sociologia Política. Professora do Mestrado e Doutorado Profissional da Escola Nacional de Administração Pública – Enap na linha de pesquisa Direito e Políticas Públicas. Secretária de Gestão Acadêmica e Formação da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento da Magistratura – Enfam.

¹ Em julho de 2023, nove escolas judiciais foram credenciadas como escolas de governo e tramitam cursos de mestrado em parceria com instituições de ensino: Paraná, Piauí, Rondônia, Roraima, Tocantins, Mato Grosso do Sul e Amazonas.

Apesar das relevantes conquistas de caráter pedagógico na construção de ambientes escolares voltados para a formação de juízes, o presente artigo buscará problematizar a gestão escolar no contexto das escolas judiciais.

Como escolas de governo, as escolas judiciais estão inseridas no contexto científico e acadêmico, mas também no contexto profissional do Judiciário. Nesse sentido, as particularidades dos dois campos, o científico/acadêmico e o judicial, podem ser analisadas utilizando a matriz teórica de Pierre Bourdieu² em um olhar sociológico sobre as tensões entre os campos e os agentes envolvidos.

O campo, para Bourdieu, é um microcosmo social onde os agentes e instituições produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura, a ciência e o Direito, obedecendo a leis sociais mais ou menos específicas³. Ele é uma estrutura de distribuição desigual de poder, em que os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, para definir as regras do jogo e assegurar uma posição dominante para os “dominantes” sobre os “dominados”⁴.

A partir da compreensão de que a gestão escolar compreende as ações voltadas para a efetivação das diretrizes e do projeto político-pedagógico das escolas, mobilizando os agentes e as instituições para alcançar a qualidade do ensino de acordo com diretrizes acadêmicas e pedagógicas, é possível problematizar a gestão escolar das escolas

² BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1987.; BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.; BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.; BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

³ BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

⁴ ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. Tradução Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-36.

judiciais no campo em disputa entre agentes do campo judicial e do científico/acadêmico.

A questão norteadora para reflexão é: em que medida a gestão escolar das escolas da magistratura reflete disputas simbólicas entre o campo judicial e o campo científico/acadêmico?

A análise perpassa a metodologia qualitativa e bibliográfica, considerando a realidade das escolas judiciais e da magistratura, especialmente a Enfam, em uma abordagem sociojurídica.

Primeiramente será apresentado o processo de construção do sistema judicial de formação, especialmente a construção das Diretrizes Pedagógicas da Enfam e seu papel na relação com as demais escolas judiciais e da magistratura. Nesse primeiro momento, o mestrado profissional será apresentado no contexto do credenciamento das escolas judiciais como escolas de governo.

Em seguida, articularemos as características e construção das escolas com as categorias teóricas de Pierre Bourdieu, caracterizando os campos em disputa: o científico/acadêmico e o judicial.

Por fim, a análise crítica e reflexiva da realidade das escolas a partir das categorias teóricas apresentadas permitirá compreender o desafio de construir a identidade acadêmica e escolar das escolas judiciais, considerando as lutas simbólicas travadas entre os agentes e suas lógicas internas.

Com base em análise sociológica sistemática, será possível compreender as visões polêmicas e parciais que cada um dos dois campos produz; as estratégias que os agentes dos dois campos utilizam para justificar e lidar com as lutas simbólicas decorrentes de lógicas internas específicas; e o quanto a gestão escolar é prejudicada com essa tensão.

2 ESCOLAS DE GOVERNO JUDICIAIS E DA MAGISTRATURA

1. A formação e o aperfeiçoamento dos juízes de Direito e juízes federais brasileiros são regulamentados pela Enfam, previstos pela Emenda Constitucional n. 45 de 2004⁵ e instituídos pela Resolução n. 3 do Superior Tribunal de Justiça – STJ em 2006⁶. Cada estado da Federação possui uma escola vinculada aos tribunais de justiça estaduais, e as seis regiões da Justiça Federal também possuem suas respectivas escolas. Assim, o sistema de educação para juízes é composto por 33 escolas judiciais e da magistratura⁷.
2. A Enfam é responsável por regulamentar, autorizar e fiscalizar os cursos oficiais para ingresso, vitaliciamento e promoção na carreira da magistratura, nos termos da Resolução n. 159/2012 do

⁵ BRASIL. **Emenda Constitucional n. 45 de 30 de dezembro de 2004**. Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103-B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm. Acesso em: 13 maio 2023.

⁶ BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Resolução n. 3 de 30 de novembro de 2006**. Dispõe sobre a instituição da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados e dá outras providências. Brasília, DF: STJ, 2006. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/8339>. Acesso em: 13 maio 2023.

⁷ A Justiça do Trabalho, a Justiça Eleitoral e a Justiça Militar também possuem escolas e frequentemente utilizam as diretrizes da Enfam como parâmetro. Existem, ainda, escolas associativas, como a Associação de Magistrados Brasileira – AMB, mas estas não serão objeto de análise.

Conselho Nacional de Justiça – CNJ, que estabeleceu as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados⁸.

Em 2015, a Enfam completou o processo de construção de suas diretrizes pedagógicas baseadas em competências profissionais, iniciado em 2007. O documento que apresenta as diretrizes foi publicado por meio da Resolução n. 11/2015, buscando a formação integral do magistrado, “aliada a iniciativas educacionais baseadas na problematização da realidade, que atendam às necessidades resultantes das complexas e contínuas mudanças sociais”⁹.

O processo de implementação das diretrizes acarretou exigências para formadores ministrarem cursos nas escolas. Para ser formador nas escolas judiciais, é necessário aprovação no curso específico de Formação de Formadores nível 1, com três módulos, todos preocupados com a articulação entre o saber pedagógico e o exercício profissional da magistratura.

Em decorrência disso, a nova proposta de formação terá caráter humanista e interdisciplinar, em conformidade com o que estabelece os normativos da Enfam; será

⁸ “Art. 6º Os Tribunais, por meio de suas Escolas Judiciais ou de Magistratura, promoverão a formação profissional de magistrados em seus âmbitos de atuação. § 1º Os Tribunais poderão delegar à Escola Judicial ou de Magistratura a formação profissional de servidores. § 2º As Escolas Judiciais ou de Magistratura poderão executar suas atividades diretamente ou por convênio, em cooperação com outras escolas ou instituições de ensino e pesquisa”. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Resolução n. 159 de 12 de novembro de 2012**. Dispõe sobre as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário. Brasília, DF: CNJ, 2012. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_159_17102012_19112012145120.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

⁹ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução ENFAM n. 11 de 7 de abril de 2015** [revogado]. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira – Enfam. Brasília, DF: Enfam, 2015. p. 8. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/90106>. Acesso em: 13 maio 2023.

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 sociedade¹⁰.

A partir dessas conquistas, que vincularam as demais escolas, a Enfam e algumas escolas judiciais incluíram, paulatinamente, a preocupação com questões mais acadêmicas. Diante da possibilidade de credenciamento como escola de governo, foram credenciados cursos de especialização e de mestrado profissional junto ao Ministério da Educação e à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes¹¹.

Surge, portanto, um novo desafio: atualizar as escolas conforme as diretrizes da Capes, destacando que o mestrado profissional no Brasil está em expansão, mas ainda imerso em debates sobre as práticas pedagógicas e o formato de pesquisa que os diferenciam dos mestrados e doutorados acadêmicos.

¹⁰ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução ENFAM n. 11 de 7 de abril de 2015** [revogado]. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira – Enfam. Brasília, DF: Enfam, 2015. p. 11. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/90106>. Acesso em: 13 maio 2023.

¹¹ A Resolução CNE/CES n. 7, de 8 de setembro de 2011, estabeleceu que as escolas de governo criadas e mantidas pelo Poder Público, com finalidade de formar e desenvolver os seus servidores, poderão oferecer cursos de especialização *lato sensu*, nos termos da Resolução CNE/CES n. 1, desde que submetam o processo de credenciamento educacional pelo Ministério da Educação. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 7, de 8 de setembro de 2011**. Dispõe sobre revogação das normas para o credenciamento especial de instituições não educacionais, na modalidade presencial e a distância, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8824-rces007-11-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 maio 2023.

Por conseguinte, a Portaria Normativa Capes n. 60, de 20 de março de 2019¹², define como objetivos dos cursos de mestrado e doutorado profissionais a formação de profissionais qualificados para “práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho” e a transferência de conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas.

As habilidades e competências dos discentes devem estar conectadas à intervenção em sua prática profissional, contribuindo, ainda, para a agregação de conhecimentos que impulsionem a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas¹³.

Nessa linha, o conhecimento construído no mestrado profissional é aplicado e fundamentado em pesquisa conectada a situações reais, gerando reflexões sobre a pertinência e a possibilidade de contribuição para a área profissional em questão.

Os programas profissionais que tem [sic] como alunos, efetivamente, pessoas que já estão na prática profissional e que portanto, sentem a necessidade de melhorar sua formação para fazer face aos problemas que o próprio trabalho apresenta cotidianamente, permitem diferenciar as turmas em relação a sua motivação, engajamento e capacidade de

¹² COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Brasil). **Portaria n. 60 de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019. Art. 2º, I. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=884>. Acesso em: 13 maio 2023.

¹³ COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Brasil). **Portaria n. 60 de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=884>. Acesso em: 13 maio 2023.

incorporação de conhecimentos e métodos que ganham sentido quando trabalhados tendo como objeto os problemas práticos, daquelas dos cursos acadêmicos constituídas majoritariamente por alunos recém-egressos dos cursos de graduação, sem qualquer experiência profissional¹⁴.

No mestrado e no doutorado acadêmico, não há, necessariamente, a exigência de conexão entre o conhecimento construído e sua possível aplicação profissional¹⁵. Essa percepção exige novas posturas por parte dos docentes, que precisam acomodar suas práticas no sentido de que estejam vinculadas ao exercício profissional dos discentes. O mesmo serve para os resultados das pesquisas efetuadas – elas não precisam se resumir a dissertações e teses estritamente teóricas, podendo incluir trabalhos técnicos de diversas naturezas.

Contudo, além do trabalho final, a contribuição dos programas profissionais está no processo de transformação do discente: ao enfrentar uma inquietação da sua prática cotidiana, com um olhar teórico e

¹⁴ BARATA, Rita Barradas. Programa de pós-graduação profissionais: por que precisamos deles? **International Journal of Business & Marketing**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 32, set. 2020.

¹⁵ Fischer aponta algumas questões sobre a relação entre cursos acadêmicos e profissionais, inclusive na área de Ciências Sociais Aplicadas: “Os cursos acadêmicos não valorizam a prática profissional vivida como experiência real devido a muitos fatores. Uma das causas apontadas é a distância que os acadêmicos colocam entre a pesquisa produzida nas academias e os fenômenos do mundo do trabalho, bem como o **descolamento entre as práticas acadêmicas das práticas profissionais desses professores**. A prevalência da pesquisa e a valorização da produção bibliográfica em total detrimento da tecnológica ou técnica forja um perfil docente (e discente) que começa na seleção de mestres e estudantes e vai até as exigências de trabalho final. As linhas de pesquisa e a consequente produção de professores e alunos é, essencialmente, bibliográfica. **A produção técnica, ou seja, a produção com impacto social tangível (avaliação nos processos de patenteamento e aferição de propriedade intelectual) entre outros indicadores de impacto social possíveis**, é ainda incipiente, especialmente, nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas” (grifo próprio). FISHER, Tânia. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [Brasília, DF], v. 2, n. 4, p. 28, jul. 2005.

metodológico de cunho científico, o discente estará se capacitando para enfrentar os desafios profissionais. Esse é o fio condutor do processo de ensino-aprendizagem e de construção das pesquisas e do produto apresentado no mestrado profissional¹⁶.

O domínio isolado da teoria e da dogmática jurídica não parece mais dar conta das demandas atuais. Não basta ao profissional conhecer as fontes formais do direito e ser capaz de apresentar proposições hipotéticas a partir do ordenamento jurídico. Ele também precisa conhecer a realidade concreta e compreender o contexto das condutas regradas e as consequências (psicológicas, econômicas, sociais) das soluções propostas. No mundo real, a identificação dos fatos relevantes demanda do jurista um esforço adicional de compressão, organização e avaliação, eventualmente com auxílio de lentes externas ao direito¹⁷.

Portanto, apesar da aproximação dessa abordagem com as diretrizes da Enfam, que apresentam as competências como principal dimensão da relação ensino-aprendizagem, as práticas sociais inerentes ao campo

¹⁶ “O trabalho de conclusão do mestrado profissional configura-se como dissertação que demonstre domínio do objeto de estudo, além da investigação aplicada à solução de problemas que possa ter impacto no sistema a que se dirige. Deve conter a descrição e discussão dos resultados, conclusões e recomendações de aplicações práticas e serem ancoradas em um referencial teórico. O seu conteúdo pode incluir, por exemplo, resultados de estudos de casos, desenvolvimentos e descrição de metodologias, tecnologias e softwares, patentes que decorrem de pesquisas aplicadas”. FISHER, Tânia. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [Brasília, DF], v. 2, n. 4, p. 28, jul. 2005.

¹⁷ PINTO JUNIOR, Mario Engler. Pesquisa jurídica no mestrado profissional. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29, jan./abr. 2018.

acadêmico demandam lógicas internas diferenciadas, inclusive no âmbito da gestão escolar. Para construir a identidade das escolas de governo judiciais, é necessário encarar de frente os campos em disputa, o acadêmico e o judicial, e suas características.

3 CAMPO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE

Conforme mencionado anteriormente, Bourdieu¹⁸ define campo como o espaço onde agentes/atores travam uma luta concorrencial em torno de interesses específicos, ou seja, é o posicionamento que eles ocupam nesse campo.

É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição. Isso significa que só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista etc.) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos “de onde ele fala”¹⁹.

¹⁸ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

¹⁹ BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 24.

Esta luta é pautada por um conjunto de esquemas generativos que presidem a escolha, que antecedem e orientam a ação dos agentes a partir de estruturas internas de sua subjetividade e as estruturas sociais externas (modos de agir e de pensar que o indivíduo adquiriu ao longo de toda sua história) que Bourdieu (1989) denomina de *habitus*. O conceito de *habitus* comporta justamente a ideia de um posicionamento social em determinado campo, de uma correspondência estreita entre as situações sociais e as atitudes dos agentes²⁰.

O autor se enquadra no que ele chama de estruturalismo construtivista, justamente porque busca conciliar o estruturalismo no sentido de estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes que são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações, com o construtivismo como uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do *habitus*²¹. Portanto, o objetivo é conciliar o objetivismo e o subjetivismo na ciência social:

[...] de um lado, as estruturas objetivas que o sociólogo constrói no momento objetivista, descartando as representações subjetivistas dos agentes, são o fundamento das representações subjetivas e constituem as coações estruturais que pesam nas interações; mas, de outro lado, essas representações também devem ser retidas, sobretudo se quisermos explicar as lutas cotidianas,

²⁰ As reflexões sobre o campo em Bourdieu e a relação com o campo jurídico foram objeto de pesquisa da autora em outra publicação. Para saber mais, ver: XIMENES, Julia Maurmann. A judicialização da política e a democracia – o papel do campo jurídico. **Revista do Instituto do Direito Brasileiro**, Lisboa, v. 1, n. 11, p. 7.093-7.116, 2012.

²¹ Cf. XIMENES, Julia Maurmann. A judicialização da política e a democracia – o papel do campo jurídico. **Revista do Instituto do Direito Brasileiro**, Lisboa, v. 1, n. 11, p. 7.101-7.102, 2012.

individuais ou coletivas, que visam transformar ou conservar essas estruturas. Isso significa que os dois momentos, o objetivista e o subjetivista, estão numa relação dialética...²².

Desta forma, as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu *habitus* como as estruturas mentais através das quais eles apreendem o mundo social. A posição dos agentes é determinada pelo volume global de capital que eles possuem sob diferentes espécies, e também conforme a estrutura de seu capital, ou seja, “de acordo com o peso relativo das diferentes espécies de capital, econômico e cultural, no volume total de seu capital”^{23 24}.

A partir destes dois conceitos surge a reflexão de Bourdieu²⁵ acerca das lutas simbólicas travadas no interior dos diferentes campos e que acarreta a ideia de legitimidade e de reconhecimento. As lutas simbólicas a propósito da percepção do mundo constituem lutas pelo poder de produzir e impor a visão de mundo legítima, tendendo a reproduzir e reforçar as relações de força que constituem a estrutura do espaço social. Portanto, a legitimação da ordem social “resulta do fato de que os agentes aplicam às estruturas objetivas do mundo social estruturas de percepção e apreciação

²² BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 152.

²³ *Ibid.*, p. 154.

²⁴ Um exemplo de capital, simbólico, no campo jurídico, é a utilização e a reprodução de argumentos de autoridade nas pesquisas jurídico-instrumentais: “o pesquisador escolhe os argumentos na doutrina e na jurisprudência, combinados com a interpretação da legislação, com vistas a resolver uma demanda específica. O pesquisador, nesse caso, já sabe a resposta. Ele se reporta à ‘doutrina’ no estilo jurídico (‘como preleciona fulano de tal’), associando a construção da sua hipótese apenas à exposição dos doutrinadores citados, sem construir problematizar, o que implica a ‘reprodução’ do pensamento”. XIMENES, Julia Maurmann. Por que o problema continua sendo o problema? Diferenciando pesquisa jurídico-instrumental e pesquisa jurídico-científica e o papel das fontes do Direito. **Revista Direito Público**, Porto Alegre, v. 15, n. 82, p. 202, jul./ago. 2018.

²⁵ Cf. XIMENES, Julia Maurmann. A judicialização da política e a democracia – o papel do campo jurídico. **Revista do Instituto do Direito Brasileiro**, Lisboa, v. 1, n. 11, p. 7.093-7.116, 2012.

que são provenientes dessas estruturas objetivas e tendem por isso a perceber o mundo como evidente”²⁶.

Neste sentido, Bourdieu²⁷ trabalha com os dois campos que são objeto de análise neste artigo: o jurídico e o científico/acadêmico.

No campo jurídico, Bourdieu²⁸ salienta que o objetivo primordial é “dizer o Direito”, ou seja, o monopólio sobre dar a última palavra, um campo de produção especializado e reconhecido como tal. Trata-se da capacidade de falar e agir legitimamente, ou seja, autorizada e com autoridade no campo jurídico, mobilizando os meios e os recursos jurídicos disponíveis para ganhar a causa. A presente análise está concentrada na atuação da magistratura, ou seja, um subcampo do campo jurídico, o campo judicial.

O *habitus* é um senso prático do que se deve fazer em dada situação²⁹, e no campo judicial perpassa a necessidade de gestão na perspectiva das decisões sobre o andamento dos processos, a atuação de servidores envolvidos e as metas estabelecidas pelo CNJ.

Essas características são importantes na atuação da magistratura no exercício profissional e não são problematizadas, pois dependem da decisão da magistrada ou do magistrado, sem necessidade de compartilhamento ou participação. A magistrada ou o magistrado decide isoladamente, e a decisão é reconhecida e legítima no campo a partir do seu papel de autoridade e da eficácia simbólica de sua decisão, que mobilizou os recursos disponíveis de forma mais eficaz³⁰.

²⁶ BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 163.

²⁷ ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. Tradução Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.; BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.; BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

²⁸ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

²⁹ BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

³⁰ *Id.*, 1989.

No campo científico ou acadêmico, também encontramos a busca pelo reconhecimento, mas, neste campo, a autoridade científica está atrelada à capacidade técnica e ao monopólio de falar e de agir para definir o que é ciência a partir do capital científico.

[...] o capital científico é uma espécie particular do capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico (o número de menções do *Citation Index* é um bom indicador [...])³¹.

O capital do campo acadêmico no âmbito dos mestrados e doutorados no Brasil está atrelado às exigências da Capes nas publicações em periódicos estratificados no sistema Qualis³². Portanto, um exemplo

³¹ BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 26

³² O Qualis-Periódicos é um sistema de classificação da produção intelectual dos pesquisadores (docentes e discentes) brasileiros e objeto de muita controvérsia no campo acadêmico sobre sua função regulatória e os impactos na avaliação dos programas. Nesse sentido, o campo acadêmico se subdivide em campos por áreas ou disciplinas (Ostermann, Rezende, Nascimento, Massi, 2022), com diferentes interesses em disputa: “A definição do Qualis-Periódicos passa por diversas disputas de interesses. Primeiro dentro de cada Área do Conhecimento, pois tanto os editores das publicações como as universidades buscam uma boa avaliação. Depois, no CTC-ES, pois a utilização das avaliações como critério para definição de políticas públicas gera competição por recursos nem sempre saudável entre todas as Áreas do Conhecimento. Infelizmente, ainda prevalece uma mentalidade de exclusão e falta de alteridade que desprestigia e prejudica as áreas de humanas e aplicadas (com destaque para o Direito)”. (Gabardo, Hachem, Hamada, 2018, p. 180). OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia; NASCIMENTO, Matheus Monteiro; MASSI, Luciana. Área de ensino: reflexões a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e254584, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ZsgDQZ3sSpBsLwhQXw9BBjk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2023.; GABARDO, Emerson; HACHEM, Daniel Wunder; HAMADA, Guilherme. Sistema Qualis: análise crítica da política de avaliação de periódicos científicos no Brasil. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 54, p. 180, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/12000>. Acesso em: 25 ago. 2022.

da lógica interna de campos cujos agentes disputam pelo reconhecimento e pelo exercício da autoridade para definir as regras do jogo. O campo científico e acadêmico neste trabalho é representado pelo ambiente acadêmico das escolas judiciais e da magistratura.

O *habitus* dos agentes dos dois campos, o judicial e o acadêmico, são responsáveis por lutas simbólicas pela definição sobre ideais de educação e formação profissional; pesquisa científica; prioridades dos cursos e linhas de pesquisa; publicações; e, o principal objeto do presente artigo, a gestão escolar.

As lutas simbólicas ocorrem entre os agentes que representam as práticas internas do campo judicial de um lado, no exercício profissional da magistratura, e o exercício acadêmico/educacional das escolas de outro. Conforme apresentaremos adiante, a lógica interna dos dois campos e as práticas (*habitus*), em alguma medida, provocam tensões que dificultam a gestão escolar.

4 CAMPO ACADÊMICO E CAMPO JUDICIAL

Conforme adiantado anteriormente, várias escolas judiciais e da magistratura solicitaram credenciamento como escolas de governo junto ao MEC.

Mas os processos de desenvolvimento de competências dependem de algumas informações prévias fundamentais para acontecerem a contento. Para colocá-los em prática é preciso clareza sobre alguns pontos fundamentais: que problemas se pretende resolver? Quais são as estratégias que a organização deseja alcançar? Que

competências mobilizar no ambiente de trabalho? Todos esses fatores devem ser considerados antes da definição dos temas e profissionais que participarão dos processos de capacitação. O desenvolvimento de competências é um grande recurso de apoio ao enfrentamento dos problemas da organização, desde que esses problemas, devidamente diagnosticados, possam ser solucionados com formação e capacitação³³.

O aperfeiçoamento e a formação são duas ações das escolas de governo, inseridas em um contexto maior, de gestão escolar.

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações)³⁴.

³³ CARVALHO, Antônio Ivo de et al. Introdução. In: CARVALHO, Antônio Ivo de et al. **Escolas de governo e gestão por competências**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília, DF: ENAP, 2009. p. 13. E-book.

³⁴ LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. p. 24.

O trabalho do gestor escolar é subdividido nas dimensões político-institucional; pedagógica; administrativo-financeira; e pessoal e relacional, com suas competências específicas inseridas na comunidade educacional.

O objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, **onde perseverar, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente**, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores. O conhecimento da realidade ganha novas perspectivas: a organização do projeto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação (grifo próprio)³⁵.

O foco de atuação das escolas de governo é a ação educacional corporativa pautada por princípios pedagógicos que buscam o aprender

³⁵ LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. p. 16.

fazendo. Este está atrelado às competências³⁶ e à realidade do trabalho. A aplicabilidade do aprendizado e a trajetória dos alunos contribuem para a aprendizagem significativa³⁷.

O grande desafio das escolas de governo, nesse contexto, é articular a gestão da educação para o trabalho com o referencial de competências. Isso significa pensar como usar a noção de competência para alimentar a definição das necessidades de capacitação [sic]. Pelo fato de se tornar referencial para a gestão de pessoas no setor público, a gestão por competências cria a necessidade de revisitar processos e formas de administrar o quadro de servidores³⁸.

³⁶ "Todavia, não devemos começar pela interrogação 'o que é a competência?' Mas, sim por «o que significa agir com competência?» Não basta que um profissional seja detentor das competências para que nele possamos inteiramente ter confiança. É, sobretudo, fundamental que ele seja capaz de as associar e de as mobilizar, com pertinência, numa situação de trabalho, de saber como proceder para agir. Os modelos que não entendem a competência como uma súmula de saberes, de saber-fazer e de saber-estar são insuficientes, até inoperativos, para responder a uma exigência de confiança: valorizam as condições necessárias (os recursos a possuir), mas que se revelam insuficientes (ser detentor dos recursos não garante a pertinência ou a eficácia da ação)." LE BOTERF, Guy. Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. Tradução Sandra Saúde e Carlos Castro Almeida. **Pessoal: Reflexão RH**, [Lisboa], p. 61, jun. 2006. Disponível em: <http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

³⁷ "A aprendizagem é dita significativa quando uma nova informação (conceito, ideia, proposição) adquire significados para o aprendiz através de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo, isto é, em conceitos, ideias, proposições já existentes em sua estrutura de conhecimentos (ou de significados) com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação) Aprender significativamente implica atribuir significados e estes têm sempre componentes pessoais. Aprendizagem sem atribuição de significados pessoais, sem relação com o conhecimento preexistente, é mecânica, não significativa". MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010. p. 18.

³⁸ CARVALHO, Antônio Ivo de et al. Reflexão sobre o trabalho em organizações governamentais. In: CARVALHO, Antônio Ivo de et al. **Escolas de governo e gestão por competências**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília, DF: ENAP, 2009. p. 27. E-book.

Assim, as escolas de governo estão inseridas no campo acadêmico, de fundamentos, princípios e valores educacionais, exigindo dos gestores escolares

o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos”³⁹.

Nesse sentido, a lógica interna do campo acadêmico, aqui representado pela gestão escolar, é diferente da grade de leitura da gestão judicial, atrelada a melhorar a qualidade da prestação jurisdicional, desenvolvendo competências na área da gestão estratégica, processual e de pessoas. A melhora no desempenho judicial perpassa a qualidade e a celeridade na prestação jurisdicional.

Essa lógica interna das escolas é o *habitus* mencionado anteriormente, no campo acadêmico, que trava uma luta simbólica com os agentes do campo judicial⁴⁰. Isso porque

a questão da legitimidade perpassa a luta interna dos diferentes campos, ou seja, de determinado agente ser reconhecido como legítimo (ou sua ação ser reconhecida como

³⁹ LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. p. 23.

⁴⁰ Importante registrar que a opção pela designação ampla dos agentes envolvidos decorre da presença de servidores de tribunais nas escolas que são também profissionais da educação. Nesse caso, o *habitus* depende mais do campo em que o ator está inserido do que da sua formação.

legítima) quando busca exercer o poder simbólico neste campo⁴¹.

A prática docente em escolas de governo (formação, especialização, mestrado e doutorado) está inserida no campo acadêmico, não no campo judicial. O ambiente educacional exige decisões técnicas inerentes à lógica da gestão escolar (regras sobre monitoramento e avaliação discente, por exemplo), a processos regulatórios do MEC e da Capes (avaliação institucional participativa, Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Político-Pedagógico e indicadores sobre qualidade de publicações – Qualis/Capes – são alguns exemplos) e, por fim, à área pedagógica (planejamento de cursos, por exemplo).

Apesar das conquistas no processo de construção das diretrizes da Enfam, inclusive no contexto das outras escolas, a gestão escolar ainda encontra resistências. As constantes alterações das equipes e das direções das escolas judiciais e da magistratura reduzem a capacidade de viabilização das ações a longo prazo.

As ações educacionais demandam planejamento a longo prazo, não são imediatistas.

Os processos de capacitação [sic] precisaram estar alinhados com o foco das organizações, pois, ao mesmo tempo em que tenta resolver problemas do dia-a-dia, a capacitação [sic] também deve olhar para o futuro. **As organizações e as pessoas precisam estar dispostas a aprender continuamente**, a fim de diminuir a defasagem, própria da dinâmica

⁴¹ XIMENES, Julia Maurmann. A judicialização da política e a democracia – o papel do campo jurídico. *Revista do Instituto do Direito Brasileiro*, Lisboa, v. 1, n. 11, p. 7.104, 2012.

organizacional, entre as competências que existem atualmente e aquelas que precisam ser desenvolvidas. Se o referencial de competências é uma alternativa para enfrentar as mudanças e a complexidade do mundo do trabalho, cada vez mais dinâmico, é preciso aceitar que as competências também sofrerão alterações no tempo. A educação ao longo da vida profissional precisaria ser estimulada e valorizada (grifo próprio)⁴².

Nessa linha, o campo judicial e seu *habitus* entram em luta simbólica com o campo acadêmico. A legitimidade decisória no âmbito dos tribunais não segue um ritmo da escola de governo.

Como pressuposto, **as escolas de governo, em sua busca de excelência, devem elas próprias buscar desenvolver-se como centros de aprendizagem permanente:** aplicar internamente o que ensinam em seus programas, buscando coerência entre discurso e prática; submeter-se à avaliação permanente e à comparação com organizações similares; aprender com os erros e buscar superar obstáculos; realizar a gestão do conhecimento internamente, registrando e validando suas experiências; atrair, investir em e

⁴² CARVALHO, Antônio Ivo de et al. Reflexão sobre o trabalho em organizações governamentais. In: CARVALHO, Antônio Ivo de et al. **Escolas de governo e gestão por competências**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília, DF: ENAP, 2009. p. 28. E-book.

reter profissionais altamente qualificados, que demonstrem expertise nos temas em que a escola atua; buscar fornecedores e colaboradores de reconhecido padrão de excelência (grifo próprio)⁴³.

O ser docente também precisa ser o de escola de caráter profissional, e não de reprodução da doutrina, típicos do campo jurídico. A doutrina como fonte do Direito está inserida no campo e no *habitus* jurídico-profissional, não é problematizada, apenas legitimada pelo argumento de autoridade⁴⁴.

Prosseguindo na análise das fontes da pesquisa jurídico- instrumental, as duas outras, legislação e jurisprudência, também expressam o argumento de autoridade no campo jurídico. A pesquisa jurídico-instrumental é por convicção – o pesquisador escolhe os argumentos na doutrina e na jurisprudência, combinados com a interpretação da legislação, com vistas a resolver uma demanda específica. O pesquisador, neste caso, já sabe a resposta.

⁴³ PACHECO, Regina Silvia. Escolas de governo como centros de excelência em gestão pública: a perspectiva da ENAP – Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 53, n. 1, p. 82, jan./mar. 2022.

⁴⁴ "Na área jurídica, o chamado referencial teórico ou arcabouço conceitual compreende o direito aplicável nas suas várias expressões ou fontes reconhecidas (e não apenas formulações teóricas ou doutrinárias). Conquanto o referencial teórico seja igualmente importante na pesquisa profissional, isso não significa que o objetivo principal consista na crítica ou refinamento das teorias ou correntes doutrinárias existentes, tampouco na formulação de novas proposições teóricas (embora isso possa até ocorrer de forma incidental). A pesquisa profissional visa essencialmente a solucionar problemas relacionados com a prática jurídica, a partir da aplicação das teorias e opiniões doutrinárias já conhecidas, escolhendo aquela que se mostre mais adequada ao caso concreto, mediante justificativa fundamentada". PINTO JUNIOR, Mario Engler. Pesquisa jurídica no mestrado profissional. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 36, jan./abr. 2018.

Ele se reporta à “doutrina” no estilo jurídico (“como preleciona fulano de tal”), associando a construção da sua hipótese apenas à exposição dos doutrinadores citados, sem construir problematizar, o que implica a “reprodução” do pensamento”⁴⁵.

As escolas precisam fazer uma gestão escolar que inclua seus próprios interesses, plano estratégico e PDI, flexibilizando a cultura jurídica dogmática e de argumento de autoridade: desenvolver, atualizar e rever permanentemente conhecimentos, em um processo contínuo de formação sobre os fundamentos e princípios da educação.

Lück⁴⁶ apresenta as seguintes dimensões da gestão escolar:

- a) fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar;
- b) planejamento e organização do trabalho escolar;
- c) monitoramento de processos e avaliação institucional;
- d) gestão de resultados educacionais;
- e) gestão democrática e participativa;
- f) gestão de pessoas;
- g) gestão pedagógica;
- h) gestão administrativa;
- i) gestões da cultura escolar; e
- j) gestão do cotidiano escolar.

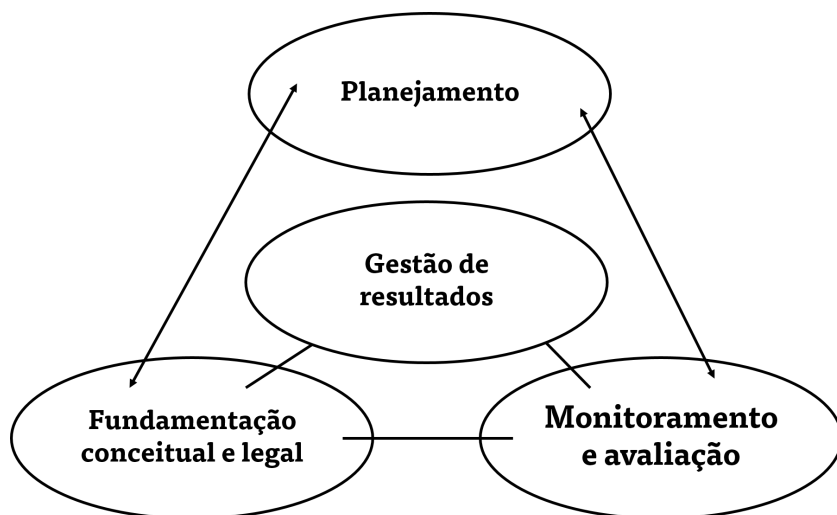
Essas dimensões são articuladas no exercício da gestão escolar, na construção de um cotidiano e de um ambiente que perpassa a participação,

⁴⁵ XIMENES, Julia Maurmann. Por que o problema continua sendo o problema? Diferenciando Pesquisa Jurídico-Instrumental e Pesquisa Jurídico-Científica e o Papel das Fontes do Direito. **RDU**, Porto Alegre, v. 15, n. 82, p. 202, jul./ago. 2018.

⁴⁶ LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

o compartilhamento no processo decisório. As práticas sociais em um ambiente acadêmico e escolar não se resumem a argumentos de autoridade ou de processo decisório não dialógico.

Figura 1 – Relacionamento entre as dimensões de organização da gestão



Fonte: Lück (2009)⁴⁷.

Na figura apresentada, é possível compreender o relacionamento entre as dimensões, e o quanto a atuação articuladora é importante para a construção do ambiente e do cotidiano escolar. As dimensões da gestão escolar não estão baseadas em “dizer o Direito”, em doutrina, em

⁴⁷ LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. p. 27.

argumentos de autoridade⁴⁸, mas sim na problematização da realidade e no aprendizado contínuo a partir do cotidiano, do ambiente escolar e de práticas sociais voltadas ao campo acadêmico.

A análise dos campos judicial e acadêmico permite compreender que as escolas de governo judiciais retratam lutas simbólicas que, em alguma medida, dificultam o pleno desenvolvimento delas na lógica interna do campo acadêmico.

A sociologia da ciência repousa no postulado de que a verdade do produto – mesmo em se tratando desse produto particular que é a verdade científica – reside numa espécie particular de condições sociais de produção; isto é, mais precisamente, num estado determinado da estrutura e do funcionamento do campo científico⁴⁹.

A confusão entre as lógicas internas dos campos dificulta a gestão escolar articuladora, autônoma e não dogmática. O desafio das escolas judiciais é intensificar o *habitus* típico do campo acadêmico nas práticas sociais da gestão escolar e das diretrizes institucionais, legitimando e reconhecendo suas práticas diante do *habitus* do campo judicial.

⁴⁸ Conforme abordado em outro momento: “Na mesma linha de raciocínio de Bourdieu (2004) sobre os usos sociais da ciência, a proposta é compreender duas formas de poder e de capital jurídico. De um lado o poder jurídico-instrumental, que está ligado ao prestígio e ao poder da doutrina e da jurisprudência dominante, e busca a mera reprodução, em uma visão heterônoma da ciência, utilizando instrumentos de universalização como armas nas lutas internas. De outro, um poder específico, que luta por autonomia e assim alcançar uma definição legítima de prática científica”. XIMENES, Julia Maurmann. Por que o problema continua sendo o problema? Diferenciando Pesquisa Jurídico-Instrumental e Pesquisa Jurídico-Científica e o Papel das Fontes do Direito. *RDU*, Porto Alegre, v. 15, n. 82, p. 201, jul./ago. 2018.

⁴⁹ ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. Tradução Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 123.

5 CONCLUSÃO

A gestão escolar de uma escola de governo demanda um olhar diferenciado, voltado para a gestão e a formação de competências. Apesar dos avanços e conquistas no âmbito das escolas judiciais e da magistratura com a implementação das Diretrizes da Enfam, a gestão escolar ainda depende de uma cultura que ultrapasse a visão de escola de tribunal, do *habitus* do campo judicial.

Conforme apontado na presente análise, o campo judicial e o campo acadêmico/educacional das escolas judiciais e da magistratura, como escolas de governo, representam diferentes conhecimentos de atuação que nem sempre se alinham ao saber fazer, necessário à sua gestão.

As conquistas da Enfam e das demais escolas no alinhamento na relação ensino-aprendizagem são significativas. O sistema de educação judicial contempla diretrizes pedagógicas que permitem articular e coordenar ações educacionais com forte impacto na atuação da magistratura. Contudo, ao se posicionar como escola de governo e credenciar cursos de especialização, mestrado e doutorado, as demandas provocaram o aumento da responsabilidade dos gestores, que não podem manter a gestão de caráter judicial até então suficiente.

Os sistemas de monitoramento e avaliação das instituições responsáveis pelo credenciamento dos cursos (MEC e Capes) exigem gestores que visualizem a longo prazo, a cultura e o ambiente escolar, articulando as dimensões educacionais, na lógica interna do campo acadêmico, não do campo judicial.

A frágil percepção das características da gestão escolar por parte dos agentes do campo judicial provoca tensões entre as lógicas internas dos agentes dos dois campos. O desafio para o futuro acadêmico das escolas judiciais e da magistratura está nesse campo em disputa.

REFERÊNCIAS

BARATA, Rita Barradas. Programa de pós-graduação profissionais: por que precisamos deles? **International Journal of Business & Marketing**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 30-34, set. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 45 de 30 de dezembro de 2004**. Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103-B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm. Acesso em: 13 de maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 7 de 8 de setembro de 2011**. Dispõe sobre revogação das normas para o credenciamento

especial de instituições não educacionais, na modalidade presencial e a distância, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8824-rces007-11-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 de maio 2023.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Resolução n. 3 de 30 de novembro de 2006**. Dispõe sobre a instituição da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados e dá outras providências. Brasília, DF: STJ, 2006. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/8339>. Acesso em: 13 de maio 2023.

CARVALHO, Antônio Ivo de *et al.* Introdução. In: CARVALHO, Antônio Ivo de *et al.* **Escolas de governo e gestão por competências**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília, DF: ENAP, 2009. p. 13-14. *E-book*.

CARVALHO, Antônio Ivo de *et al.* Reflexão sobre o trabalho em organizações governamentais. In: CARVALHO, Antônio Ivo de *et al.* **Escolas de governo e gestão por competências**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília, DF: ENAP, 2009. p. 15-31. *E-book*.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Resolução n. 159 de 12 de novembro de 2012**. Dispõe sobre as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário. Brasília, DF, CNJ: 2012. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_159_17102012_19112012145120.pdf. Acesso em: 13 de maio 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Brasil). **Portaria n. 60 de 20 de março de 2019**.

Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF: Fundação CAPES, 2019. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=884>. Acesso em: 13 de maio 2023.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução n. 1 de 17 de setembro de 2007** [revogado]. Dispõe sobre o curso de formação para ingresso na magistratura. Brasília, DF: Enfam, 2007. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/9928>. Acesso em: 13 de maio 2023.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução n. 2 de 17 de setembro de 2007** [revogado]. Dispõe sobre os cursos de aperfeiçoamento para fins de vitaliciamento e promoção de magistrados. Brasília, DF: Enfam, 2007. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/9929>. Acesso em: 13 de maio 2023.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução ENFAM n. 11 de 7 de abril de 2015** [revogado]. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira – Enfam. Brasília, DF: Enfam, 2015. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/90106>. Acesso em: maio 2023.

FISHER, Tânia. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [Brasília, DF], v. 2, n. 4, p. 24-29, jul./2005.

GABARDO, Emerson; HACHEM, Daniel Wunder; HAMADA, Guilherme. Sistema Qualis: análise crítica da política de avaliação de periódicos científicos no Brasil. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 54, p. 144-185, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/12000>. Acesso em: 25 de ago. 2022.

LE BOTERF, Guy. Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. Tradução Sandra Saúde e Carlos Castro Almeida. **Pessoal**: Reflexão RH, [Lisboa], p. 60-63, jun. 2006. Disponível em: <http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

PINTO JUNIOR, Mario Engler. Pesquisa jurídica no mestrado profissional. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 27-48, jan./abr. 2018.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. Tradução Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-36.

ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. Tradução Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia; NASCIMENTO, Matheus Monteiro; MASSI, Luciana. Área de ensino: reflexões a partir da teoria

dos campos de Pierre Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e254584, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ZsgDQZ3sSpBsLwhQXw9BBJk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 de maio 2023.

PINTO JUNIOR, Mario Engler. Pesquisa jurídica no mestrado profissional. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29, jan./abr. 2018.

PACHECO, Regina Silvia. Escolas de governo como centros de excelência em gestão pública: a perspectiva da ENAP – Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 53, n. 1, p. 75-88, jan./mar. 2022.

RÔÇAS, Giselle; MOREIRA, Maria Cristina do Amaral; PEREIRA; Marcus Vinícius. “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, Santo Ângelo, v. 8, n. 1, p. 59-74, jan. /jun. 2018.

XIMENES, Julia Maurmann. A judicialização da política e a democracia – o papel do campo jurídico. **Revista do Instituto do Direito Brasileiro**, Lisboa, v. 1, n. 11, p. 7093-7116, 2012.

XIMENES, Julia Maurmann. Por que o problema continua sendo o problema? Diferenciando Pesquisa Jurídico-Instrumental e Pesquisa Jurídico-Científica e o Papel da Fontes do Direito. **RDU**, Porto Alegre, v. 15, n. 82, p. 197-213, jul./ago. 2018.

The background features a series of thin, parallel, wavy orange lines that create a sense of movement and depth. A solid vertical orange bar is positioned to the left of the text.

EIXO 2 - COORDENAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA EM DIFERENTES CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO JUDICIAL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS

COORDENAÇÃO EDUCACIONAL/ PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO JUDICIAL: FORMAÇÃO PARA PRÁXIS – DIÁLOGOS ENTRE PARES

MARIZETE DA SILVA OLIVEIRA*

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação¹.

SUMÁRIO

1 Ponto de partida: o trabalho da coordenação – o motivo do diálogo. 2 Coordenação pedagógica: trabalho, identidade e papel no contexto da escola judicial e da Enfam. 3 Formação da coordenação educacional/pedagógica pela Enfam (2018, 2020, 2021): locus de informação-articulação-compreensão-transformação. 4 Currículo organizado por competências – trilhas de aprendizagens: plano de atuação para o *que fazer* da coordenação. 5 Ponto de chegada: proposições da (e para a) formação-práxis da coordenação. Referências.

* Pedagoga. Mestra em Educação, linha de pesquisa Currículo e Formação de Profissionais da Educação, pela Universidade de Brasília – UnB. Especialista em Educação a Distância pela UnB. Especialista em Gestão/Coordenação Educacional pela Unyleya. Pós-graduação em Tradução, Interpretação e/ou Docência de Libras pela Unintese. Formação e experiência em tutoria/docência, em design instrucional/educacional e elaboração de material didático. Na Enfam, onde exerce coordenação de atividades administrativo-pedagógicas na Seção de Formação, organizou e elaborou materiais didáticos para formação de profissionais de Educação e coordenou o planejamento e a produção de materiais didáticos para formação continuada da magistratura. Exerce docência em formação de formadores e profissionais da Educação.

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 96.

1 PONTO DE PARTIDA: O TRABALHO DA COORDENAÇÃO – O MOTIVO DO DIÁLOGO

Este artigo foi motivado por diálogos prático-teóricos vivenciados pela autora, como pedagoga, lotada na Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira – Enfam em 2009 com atividades diversas: de planejamento, assessoria e assistência a dirigentes, docentes e equipes relativa a assuntos educacionais/pedagógicos, orientação do trabalho de docentes, ações esporádicas de pesquisas, organização e produção de eventos, cursos e de materiais didáticos de cursos a distância. Parte das percepções da experiência da autora no trabalho de docência e coordenação em cursos de formação de formadores – especificadamente o curso de Coordenação Educacional/Pedagógica – CE/P (quatro turmas em 2018, 2020 e 2021) da Enfam. Foca em dados, informações, observações e análise de resultados da citada formação pautada na prática, considerando que:

O ponto de partida para a produção do conhecimento, portanto, são os homens em sua atividade prática, ou seja, em seu trabalho, compreendido como todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que é transformado por elas².

² KUENZER, Acacia Zeneida. 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, p. 9, jan./abr. 2003.

Partindo da prática, como vetor de aprendizado e de mudanças, percebe-se o trabalho da coordenação como *práxis* – atividade transformadora, que se dá com a produção e atualização do conhecimento, apresenta-se a motivação do curso e do estudo no que se refere ao problema identificado: a **lacuna de formação didático-pedagógica-normativa-contextual e identificação de perfil profissional** para atividades de coordenação pedagógica/educacional por equipes de dirigentes/coordenações nas escolas judiciais (federais e estaduais) voltadas para a formação da magistratura (e de servidoras e servidores) do Judiciário.

O curso, objeto de estudo, foi organizado por mim e pelo Juiz Federal Vladimir Vitovsky. Teve aprovação e colaboração da Secretária Executiva da Enfam, na época, Maria Raimunda Veiga. Contou com contribuições sugestivas de colegas coordenadoras e coordenadores que participaram de encontro pedagógico realizado pela Enfam em 2017, na medida em que atuaram na categorização e validação das competências (na perspectiva do trabalho didático-administrativo-pedagógico), consideradas as referências para nortear a formação continuada das equipes de coordenação. Assim, com organização curricular com foco no desenvolvimento de competências para a *práxis* educativa, considerando o perfil e os desafios de profissionais com cargos e funções de coordenação, com fundamentos na literatura educacional e nas orientações das Diretrizes Pedagógicas da Enfam, metodologicamente, partiu-se de problemas, desafios da prática, e prestigiou-se, como estratégia, os saberes prévios, as vivências e a articulação teoria-prática.

Na formação e neste estudo, parte-se da premissa de que a *práxis* da coordenação norteia-se a partir da formação e do trabalho, de diálogos teórico-práticos, com vistas à atuação competente, que, com inspiração

em Perrenoud³, implica mobilização de diversos recursos, compreendendo que eles [...] podem ser de diferentes naturezas: cognitivos, psicomotores, emocionais, de linguagem etc.⁴ Logo, os recursos são entendidos em termos de diversos saberes a serem acionados nas situações complexas – entendidas aqui como situações-problema e os desafios a serem vivenciados, solucionados e superados na prática. E, conforme Rios⁵, a atuação competente deve ser pautada no saber-fazer bem, articulando as dimensões política e técnica, mediadas pela ética e incluindo a estética, que diz respeito à sensibilidade no trabalho, com a intenção de resultados da ação pedagógica que dever ser em prol do bem comum e que envolve fruição, prazer e saborear a realidade. Com tal pensar, é importante notar que:

O trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas se torna o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa. Esta complexidade de situações torna o imprevisto cada vez mais cotidiano e rotineiro⁶.

Com vistas ao agir competente, o fazer pedagógico no âmbito da educação judicial tem fins curriculares educativos no sentido de

³ PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

⁴ MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 76-77.

⁵ RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

⁶ FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, [s. l.], v. 5, n. esp., p. 186, dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/CsTyphygpYbyWmdqKJCTMkN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

promover a contínua qualidade do trabalho judicial e educacional, por meio das práticas educativas sistematizadas, conforme contexto de atuação, considerando que a qualidade vai além do grau de satisfação do público, de atender a uma demanda social, sobre os serviços prestados, “uma vez que é um processo cheio de complexidade e ambiguidade, impregnado de valores”.⁷ Nessa linha de pensar-atuar, com vistas à qualidade da educação – que, conforme o citado pesquisador, se faz no processo de construção, de forma ética, coletiva e responsável, o dialogar articula informações, reflexões e encaminhamentos sobre a atuação e formação da coordenação, partindo dos seguintes questionamentos problematizadores:

1. Quem são e o que fazem profissionais que exercem atividades de coordenação educacional/pedagógica no contexto geral no cenário da educação judicial – Enfam e escola estaduais e federais? Qual o perfil institucional/profissional da coordenação pedagógica em tais espaços?
2. Como se tornam e se formam as coordenadoras e os coordenadores – qual o trabalho, tipo de atuação, quais os desafios e os requisitos para atuarem no contexto geral e de educação judicial? Quais são os requisitos para o trabalho e a formação da coordenação no contexto judicial?
3. Quais são os encaminhamentos teórico-práticos para a atuação e a organização curricular da formação da coordenação pedagógica para o contexto de trabalho da educação judicial, no âmbito da atuação da Enfam?

⁷ IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009. p. 98.

Com orientação nas citadas questões, o objetivo com o estudo foi identificar aspectos teórico-práticos do perfil profissional, do trabalho e da formação de coordenadoras e coordenadores atuantes em escolas judiciais e de magistratura relevantes para a melhoria do trabalho e da formação com vistas à *práxis* pedagógica para a qualidade da educação profissional-judicial, tendo como fundamentos argumentativos dados do contexto (formação, pesquisas realizadas e documentos disponíveis) e da literatura educacional.

A atividade de coordenação é compreendida como *práxis* pedagógica (considerando abordagens sobre *práxis* a partir de Sánchez Vázquez e Imbert⁸) voltada para qualidade do trabalho educativo, com vistas a aprendizagens; como tal, exige diálogo pedagógico, conforme Freire⁹, a construção coletiva de ideias e ideais. Por isso, em alguns momentos, utilizarei o verbo no plural – principalmente em momentos em que a fala está sustentada em percepções do coletivo, a percepção do eu e do outro.

Percebe-se que, na dimensão individual e coletiva, o fazer da coordenação vai tomando forma na prática e com a formação, considerando as complexidades, as relações e os desafios que provocam avanços e aprendizagens na busca de soluções nas atividades que promovem a construção de saberes e no desenvolvimento de competências a partir de socialização de ideias e diálogos entre pares, conforme Tardif¹⁰ e como é possível compreender de estudos das professoras Vera Placco, Vera Trevisan, Laurinda e Clementi, entre outras pesquisadoras e outros pesquisadores do tema, em estudos variados ao abordarem sobre o papel e a preparação da coordenação a partir de questões relacionadas ao cotidiano da escola, seus desafios e suas possibilidades. É na prática, e com fins educativos de transformar realidades, que o papel articulador,

⁸ SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília, DF: Plano, 2003.

⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

¹⁰ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

mediador e orientador se faz concreto na função formadora, cabendo à coordenação “[...] programar as ações que viabilizam a formação do grupo para qualificação continuada desses sujeitos, consequentemente conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes”¹¹. Implica ter consciência de que:

[...] é importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente [...], a discriminação social na e através da escola etc¹².

Com compreensão do trabalho com papel de educadora ou educador, formadora ou formador, a ocupação de coordenação demanda a definição de perfil institucional/profissional e formação contínua em serviço e para o serviço, conforme Imbernón¹³, e que cabe ser realizada com o foco no desenvolvimento de competências cognitivas, gerais, comportamentais, sociais e específicas, considerando os desafios e os problemas da prática didático-pedagógica conforme o contexto educacional.

¹¹ CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 61-77. E-book.

¹² VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006. p. 87.

¹³ IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2009.

Partindo da visão de educação crítica, problematizadora, e considerando o trabalho como espaço de inquietações que geram, possibilitam e motivam aprendizagens, o estudo tem orientação teórico-metodológica centrada na perspectiva práxis – que constitui-se como atividade reflexiva, crítica, criativa, consciente e transformadora com certos fins que, com base em Sánchez Vázquez¹⁴, tem vinculação com a trajetória histórica e na relação dialética teoria-prática; pois: “[...] práxis humana, considerada historicamente, é sempre a atividade prática de seres humanos conscientes e, portanto, de sujeitos que aspiram realizar suas intenções e que perseguem seus próprios fins”. Nessa convergência e com inspiração dos escritos de Francis Imbert¹⁵, entende-se a práxis pedagógica como trabalho demarcado em um projeto cujo objeto é inacabado, que ocorre em um campo de possibilidades, de sentidos, visando à construção da autonomia que “[...] não é o fechamento, mas a abertura: abertura ontológica, possibilidade de ultrapassar a clausura informacional, cognitiva, organizacional, que caracteriza os seres autoconscientes, mas heterônomos”¹⁶.

Os procedimentos metodológicos integraram – articuladamente – pesquisa bibliográfica, investigação empírica, análise documental, análise e interpretação de dados e informações com enfoque qualitativo ou quali-quantitativo – tendo embasamento em orientações de Santos Filho¹⁷, com observações da experiência da pesquisadora e do público da formação e que, também, responderam ao questionário, organizado usando o Forms, acerca dos resultados da formação, que revelaram aspectos que significaram e ressignificaram a prática da coordenação, percebendo-se

¹⁴ SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

¹⁵ IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília, DF: Plano, 2003.

¹⁶ Ibid., p. 21.

¹⁷ SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-59.

que “a objetividade de uma investigação qualitativa está em função da fidelidade e da validade das suas observações”¹⁸.

Com a análise dos dados da formação e da pesquisa (quantitativa) realizada com o público, tendo inspiração em Bardin¹⁹ quanto à análise de conteúdo, verificaram-se resultados que levam a crer que houve êxito no que se refere aos aprendizados relevantes para a prática de participantes das quatro turmas do curso de Coordenação Educacional/Pedagógica – que foram realizadas nos anos de 2018 (duas turmas com 42 participantes/certificados), 2020 (uma turma com 23 participantes/certificados) e 2021 (uma turma com 31 participantes/certificados). E, com a intenção de complementar as informações obtidas, foram relevantes os resultados da pesquisa, com análise predominantemente qualitativa, aplicada no período de 11 a 26 de junho de 2023, com referido público (universo de 77 participantes do curso, obtendo-se 26 respostas). Com ela, foi possível avaliar a aplicabilidade dos saberes apreendidos durante o curso, na prática, frente às questões contextuais e atuais.

O percurso apontou resultados socializados, como orientações, informações e proposições para a organização do trabalho e ampliação da formação da coordenação, na perspectiva de trilhas de aprendizagens, com ações diversificadas, flexíveis, em diferentes modalidades/formatos, e contínuas, considerando o perfil característico do trabalho da coordenação educacional/pedagógico-judicial, tendo como ponto de partida e de chegada questões problematizadoras da prática para práxis. Isso é o que se vê nos tópicos do texto apresentados a seguir:

- a) coordenação Pedagógica: trabalho, identidade e papel no contexto da educação judicial e da Enfam – traz fundamentos,

¹⁸ FREIXO, Manuel João Vaz. **Metodologia científica**: fundamentos, métodos e técnicas. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2011. p. 152.

¹⁹ BARDIN, Lurance. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

- informações, reflexões, diálogos e encaminhamentos sobre o perfil profissional, o trabalho e a formação sob a ótica da literatura e análise documental no âmbito da Enfam;
- b) formação da Coordenação Educacional/Pedagógica pela Enfam (2018, 2020 e 2021): *lócus* de informação-articulação-compreensão-transformação – traz análise de resultados e reflexões sobre os resultados da formação e de pesquisa com atores;
 - c) trilhas de aprendizagens – sinalizações para a ampliação da formação para o trabalho da coordenação: são socializadas ideias e proposições sobre organização de trilhas de aprendizagens para orientar a ampliação da formação para a preparação para o trabalho.

2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: TRABALHO, IDENTIDADE E PAPEL NO CONTEXTO DA ESCOLA JUDICIAL E DA ENFAM

Começamos com a indagação orientadora do nosso dialogar: 1) quem são e o que fazem profissionais que exercem atividades de coordenação educacional/pedagógica no contexto geral e no cenário da educação judicial – Enfam e escolas estaduais e federais? Qual o perfil institucional/profissional da coordenação pedagógica em tais espaços?

Norteando-se a partir de diálogos teórico-práticos com fins de qualidade da educação, o trabalho de coordenação pressupõe coordenar. E coordenar o quê? Essa é a complexidade da resposta que, embora pareça simples, depende da concepção de trabalho da coordenação e da delimitação disso no âmbito escolar. Precisamos ter clareza disso. No geral, conforme contexto histórico, literatura educacional (Placco, Clementi, Trevisan etc.) e vivências, compreende-se que a função principal

da coordenadora e do coordenador é coordenar o trabalho e as atividades pedagógicas relacionadas ao trabalho de docentes, conforme o projeto que orienta a instituição.

No contexto brasileiro, percebe-se que a prática forja a identidade profissional quanto ao trabalho de coordenação, como se percebe nas falas das professoras Almeida, Placco e, em especial, Souza²⁰ – fazendo-nos perceber que a identidade vai sendo construída a partir de tensões e contradições, conforme mudanças históricas, com influências de diferentes nuances – sociais, econômicas e contextuais de perspectivas sobre a configuração do trabalho como um todo e no cenário educacional, em especial em relação à figura de especialistas que atuavam com atividades de inspeção e supervisão/orientação – isso é o que aborda Vasconcellos²¹, entre outros estudiosos, ao falarem da trajetória da identidade da figura de coordenação que evoluiu de terminologias e sentido de trabalho de inspeção, supervisão e orientação – nomenclatura mais atual, que situa o trabalho na dimensão de facilitação e mediação.

Pesquisas sobre o tema mostram que a profissão de coordenação pedagógica é recente e se originou, com essa nomenclatura, na transição da década de 1970 para 1980. O papel teve ênfase, em termos de melhor estruturação da atuação e definições quanto à função orientadora no âmbito escolar, na década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9.394/1996²². Também podemos perceber interferências na construção da identidade profissional da coordenação a partir da Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, a

²⁰ SOUSA, José Vieira de. **Planejamento estratégico como ferramenta para promover a qualidade educacional**: a escola no centro do debate. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2012.

²¹ VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

²² BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://x.gd/DLw7a>. Acesso em: 25 fev. 2023.

profissão de coordenador pedagógico é regulada pelo CBO 239405²³ e tem vários sinônimos, tais como: 239405 – auxiliar de coordenação de ensino fundamental de primeira a quarta séries; 239405 – auxiliar de coordenador escolar; 239405 – coordenador auxiliar de curso; 239405 – coordenador de disciplina e área de estudo; 239405 – coordenador de ensino; 239405 – coordenador escolar e outras nomenclaturas.

É consenso de que a coordenação pedagógica é essencial em qualquer escola, tendo importante papel de participação na direção e organização do trabalho educativo. Sobre isso, Vasconcellos²⁴ situa a importância da coordenação nas atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação, em especial na elaboração, atualização e condução do projeto pedagógico da instituição. Verifica-se reflexão semelhante em abordagens de Libâneo²⁵, Placco e Almeida²⁶, ao nos fazer refletir sobre os desafios e aspectos inerentes ao lugar de atuação da coordenação pedagógica quanto à centralidade na condução e articulação

²³ Cf. <https://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/239405-coordenador-pedagogico>.

²⁴ VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

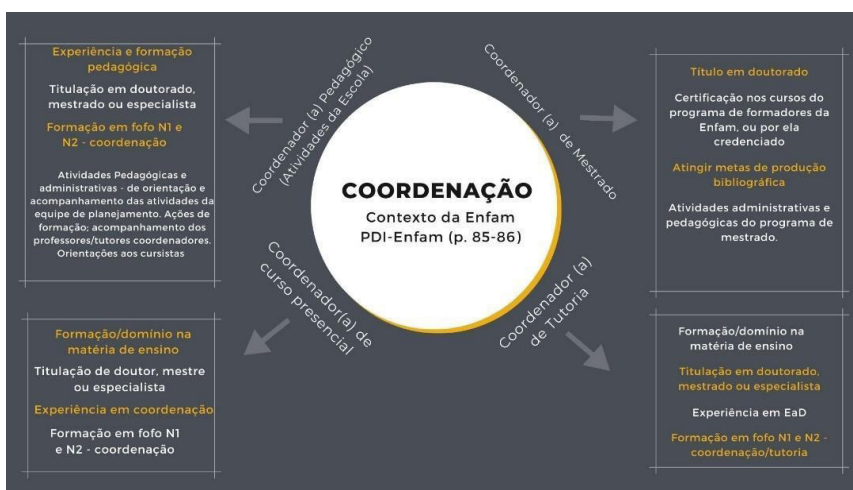
²⁵ O COORDENADOR pedagógico e a formação em contexto. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (138 min). Live para professores coordenadores da SME. Publicado pelo canal Formação Coordenadores. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=htCusiO4jIE>. Acesso em: 20 jul. 2023.

²⁶ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Sousa. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 25-32. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisa Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 227-287, nov. 2011.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Tresvisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O (a) CP e a formação de professores (as)**: intenções, tensões, contradições [Recorte de pesquisa]. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (127 min). Seminário organizado pelo Escritório de Evidências da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Tema: A identidade do (a) Coordenador (a) Pedagógico (a) no Brasil. Publicado pelo canal Escritório de Evidências. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=shntbrmC3Gg>. Acesso em: 20 jul. 2023.

das atividades educativas com a direção, os discentes e docentes (reuniões, elaboração de relatórios, acompanhamento, estudos etc.).

O trabalho da coordenação, conforme contexto de atuação e projeto de educação da instituição, certamente, exige certos requisitos, entre eles, a formação didático-pedagógica, exigências vinculadas à titulação, ao conhecimento e à experiência conforme determinadas tipologias que representavam certos perfis de coordenação percebidos em relação ao tipo de trabalho, em sentido mais transitório e/ou institucional: coordenação de curso presencial, coordenação de tutoria, coordenação pedagógica, como se vê na figura 1 a seguir:

Figura 1 – Tipologias de Coordenação no contexto da Enfam



Fonte: elaboração própria com base em material do curso de Coordenação Educacional/ Pedagógica (2018, 2020 e 2021) e em análise do Projeto [sic] de Desenvolvimento Institucional – PDI da Enfam 2019-2023 da Enfam.

Percebe-se, no âmbito da Enfam, três especificações de requisitos e responsabilidades para o “perfil” de coordenação pedagógica que, pelas

informações no Projeto [sic] de Desenvolvimento Institucional – PDI da Enfam 2019-2023²⁷, possivelmente, têm atribuições de cargo que cabe a servidores/profissionais lotados na instituição e que tenham a formação pedagógica, mas, isso não está explícito, cabe melhor esclarecimento da organização do trabalho da instituição neste sentido.

No contexto das escolas judiciais (estaduais e federais), as tipologias e os requisitos observados remetem para o perfil da coordenação exercida por docentes e não docentes, pedagogas e pedagogos e outros profissionais com cargos e funções de coordenação, tais como: a) coordenação pedagógica (21 respostas); b) coordenação acadêmica (10 respostas); c) coordenação de cursos presenciais (15 respostas); d) coordenação de cursos a distância (14 respostas); coordenação de tutoria (8 respostas), além de outras coordenações (de departamentos, setores, unidades). O quadro n. 1 a seguir traz as principais características que remetem para perfis de coordenação nas citadas escolas.

Quadro 1 – Tipologias de coordenação desenvolvida nas escolas judiciais e de magistratura

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA (CP) – 21 RESPOSTAS / PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
• Profissionais: em maioria, servidora ou servidor, não necessariamente docente, que ocupa cargo/função na instituição. Em alguns casos, magistradas ou magistrados com indicação (política) para atuar na escola. • Atribuições: assessoria, planejamento, acompanhamento, orientação e avaliação de ações educativas da escola como um todo. Atuação junto a docente/discente. • Requisitos: formação didático-pedagógica, conhecer e saber aplicar fundamentos da área de educação/pedagogia, normativos/diretrizes da instituição; demonstrar saberes técnicos, socioemocionais, disponibilidade para aprender etc.

²⁷ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Projeto de Desenvolvimento Institucional 2019-2023:** Diretrizes gerais para realizar e orientar a formação e o aperfeiçoamento de magistrados (Justiça Federal e Estadual). Brasília, DF: Enfam, 2019. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/ensino/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

COORDENAÇÃO ACADÊMICA (CA) – 10 RESPOSTAS / PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

- **Profissionais:** em maioria, servidora ou servidor da escola e/ou profissionais requisitados de outros órgãos – em certos casos, são docentes/magistradas ou magistrados com indicação (política) ou alguma seleção interna para atuar na coordenação de cursos de especialização/mestrado.
- **Atribuições:** atuação em atividades de coordenação de atividades docentes e acadêmicas, voltadas para certo programa/curso envolvendo atuação no planejamento, acompanhamento, na orientação e avaliação. Conforme o caso, cabe alinhamento com coordenação pedagógica da escola, considerando casos de pessoas novas sem conhecimento do contexto.
- **Requisitos:** formação didático-pedagógica e da área de educação/coordenação, conhecer e saber aplicar normativos/diretrizes da instituição; demonstrar requisitos explicitados pela instituição.

COORDENAÇÃO DE CURSOS PRESENCIAIS (CCP) – 15 RESPOSTAS / PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

- **Profissionais:** em maioria, magistrada ou magistrado, podendo ser também por servidora ou servidor e/ou outra categoria profissional, conforme normas do contexto educacional.
- **Atribuições:** voltadas para coordenar, planejar, acompanhar, orientar e avaliar atividades de docentes de ações/cursos presenciais. Cabe atuar no planejamento, acompanhamento, na orientação e avaliação. Conforme o caso, cabe alinhamento com a coordenação pedagógica/equipe da escola.
- **Requisitos:** formação didático-pedagógica, demonstrar requisitos explicitados pela instituição.

COORDENAÇÃO DE CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CCEAD) - 14 RESPOSTAS / PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

- **Profissionais:** em maioria, servidora ou servidor, não necessariamente docente, que ocupa cargo/função na instituição, em alguns casos são ocupados por magistradas ou magistrados.
- **Atribuições:** voltadas para gestão de ações educativas a distância – assessoria, planejamento, acompanhamento, orientação e avaliação – condução das atividades como um todo. Cabe orientar/alinhar docente/discente, articulação com coordenação pedagógica.
- **Requisitos:** formação didático-pedagógica e em EaD, saberes do contexto etc.

COORDENAÇÃO DE TUTORIA (CT) - 8 RESPOSTAS / PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

- **Profissionais:** realizada, em maioria, por profissionais docentes atuantes no curso, com conhecimento da matéria de ensino e da EaD – com formação em tutoria/docência *on-line* ou equivalente.
- **Atribuições:** voltadas para coordenar, planejar, acompanhar, orientar e avaliar ações educativas a distância com a coordenação pedagógica e as equipes da escola.
- **Requisitos:** formação didático-pedagógica e em EaD, saberes do contexto etc.

Fonte: elaboração própria com base em análise de atividades do curso de coordenação nos anos de 2018, 2020, 2021 e pesquisa realizada entre 11 e 26 de junho de 2023 e documentos da Enfam.

Com a análise de conteúdo, conforme Bardin²⁸, foram notados aspectos comuns em relação ao perfil, considerando os tipos de coordenação existentes, listados no quadro: 1. Entre outros pontos, registrou-se o trabalho de coordenação no âmbito institucional

²⁸ BARDIN, Laurance. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

desenvolvido por quem tem cargo na instituição e mais voltado para a atuação no sentido de orientar práticas docentes e de ações educativas condizentes com o projeto de educação judicial e as funções de coordenação de cursos – atuação cabível a quem assume atividades como docente e deve atuar com práticas de coordenação com domínio da matéria de ensino, a fim de alinhar, orientar seus pares (docentes).

Diante das práticas educativas, é relevante, conforme Christov²⁹ reconhecer a função essencial da coordenação no papel de educadora e educador, atuando na formação continuada de docentes, o que requer “[...] tempo para estar junto. Tempo para a construção da confiança que permite a coragem de expressar os próprios desejos, as próprias dúvidas e os próprios medos”. Tal função exige domínio de dimensão instrucional ou pedagógica inerente à situação de ensino, dimensão de trabalho que envolve a relação entre objetivos, conteúdos, atividades, materiais de ensino, comunicação/relação docente-discentes, a percepção de tal trabalho coletivo como espaço de formação, por meio de diferentes estratégias, como é possível depreender dos estudos de Bruno³⁰. Esses e outros aspectos devem ser levados em conta no trabalho pedagógico, considerando as tipologias de coordenações e os contextos das escolas judiciais, como o citado a seguir:

[...] hoje temos 5 coordenadores com atribuições distintas e que atuam em parceria com a direção e o núcleo pedagógico, sempre trabalhamos buscando planejar nossas

²⁹ CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 56-64.

³⁰ BRUNO, Eliane Bambini. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 35-52.

formações dentro das necessidades dos magistrados e das metas do CNJ, acreditamos que somos uma escola jovem e que temos muito ainda para aperfeiçoar (Pedagoga participante do curso – Turma 2018).

A citação anterior nos faz reafirmar que a preparação de agentes coordenadores para ocupações específicas é essencial. Sem dúvida, a formação realizada foi e é importante, visto que oportunizou preparação para atuar com clareza do papel em situações semelhantes e específicas do contexto de trabalho da coordenação, considerando diferentes perfis profissionais com consciência das funções formadora, articuladora e transformadora.

Na educação judicial, o trabalho da coordenação constitui-se, e deve ser desenvolvido, na atuação com docentes, dirigentes e equipes técnico-pedagógicas, com a clareza de que, conforme Armytage³¹, é necessário trabalho educativo voltado para as necessidades de profissionalização da magistratura. Pressupõe formação da coordenação (e demais profissionais da escola) para atuar nas situações de trabalho educativo, em especial, no sentido de orientar a formação para o desenvolvimento de competências com metodologia pautada nos modelos de aprendizagens de adultos e que exigem estratégias educativas específicas que considerem a relação pesquisa-prática, com vistas à oferta de serviços judiciais que promovam confiabilidade ao público.

No trabalho educacional-judicial, com inspiração no Plano de Desenvolvimento Institucional da Enfam e em percepções da prática, compreendemos que: “A Coordenação Pedagógica é o centro da escola, onde todas as ações devem passar e dar direcionamento aos outros

³¹ ARMYTAGE, Livingston. **Educação judicial como um agente de liderança e mudança**: algumas lições de experiências da Common Law e da Civil Law. Tradução livre de excerto do artigo. [Brasília, DF: Enfam, 20--]. Disponível em: <https://x.gd/FZSEc>. Acesso em: 4 abr. 2023.

setores.” (Participante 24 – pesquisa com Coordenação de 11 a 23 de junho de 2023). Isso porque:

A coordenação pedagógica é espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico da Escola e do professor/formador, bem como de reflexão do trabalho formativo, por meio das ações de formação inicial, continuada e de formadores. Nessa perspectiva, [...] pressupõe parceria entre coordenador, equipes e a direção da escola, e que o coordenador deve ser visto pela direção como agente de formação na escola, possibilitando espaço para que possa organizar ações do dia a dia com equipes, ações periódicas com formadores e outros sujeitos envolvidos no trabalho da escola, de maneira que tenha condições de desenvolver o seu papel pedagógico e formativo (Enfam, 2018b, p. 11)³².

A atuação e formação da coordenação requer clareza do perfil profissional e de competências para papéis exercidos, em especial, nas ações de formação, articulação e que geram transformações, conforme abordam Placco e Sarmiento³³ nas pesquisas sobre cotidiano escolar e

³² ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Projeto de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**: Diretrizes gerais para realizar e orientar a formação e o aperfeiçoamento de magistrados (Justiça Federal e Estadual). Brasília, DF: Enfam, 2019. p. 24. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/ensino/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

³³ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SARMENTO, Maristela Mourão de Moraes. Outro jeito de dar aulas: Orientação de Estudos. In: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (org). **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 43-52.

práticas da coordenação. Em tal fazer, a liderança é a habilidade inerente à condução de ações que se constituem como “espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico da escola” e de docentes. Requer reflexão como a de Kuenzer³⁴, ao falar de trabalho como princípio educativo – percebendo o trabalho como espaço para se pensar na formação sistematizada e intencionalmente orientada para a práxis, na perspectiva crítica, reflexiva e teórico-prática na função de orientação e articulação da coordenação com docentes e demais atores da instituição escolar. Logo, o trabalho da coordenação é práxis pedagógica com finalidade de agir para contribuir com a educação judicial com a clareza dos fins educativos em tal contexto.

Conforme o PDI citado, a Enfam atua, entre outras atribuições, como instituição coordenadora em duas frentes: 1) orientação do trabalho das escolas judiciais e de magistratura; e 2) na perspectiva do próprio trabalho – ocorre na prática de ações, atividades, pertinentes ao trabalho formativo/educativo realizado no âmbito da Enfam e nos programas de formação inicial e continuada da magistratura. Nas duas situações, a coordenação pedagógica, com fins de orientação da prática educativa, em harmonia com o Projeto Pedagógico da Escola, com a missão, a visão, os valores e os princípios que orientam o trabalho educativo com a integração das funções a seguir:

- I. FORMADORA: no sentido de criar condições/ações para os formadores aperfeiçoarem/aprofundarem seus saberes e repensarem suas práticas para melhorar a atuação na área específica em que lecionam;
- II. ARTICULADORA: no sentido de criar estratégias e ações que possibilitem comunicação, articulação

³⁴ KUENZER, Acacia Zeneida. Acacia Zeneida Kuenzer: a constituição de uma educadora. Entrevistadores: Sandra Terezinha Urbantez; Cristhianny Bento Barreiro; Ademir Pinhelli Mendes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e81442, 2021.

entre instituições, ações, profissionais (em especial formadores), para que trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de realidade/contexto – o que não é fácil, mas é possível;

III. TRANSFORMADORA: com o desenvolvimento de ações que visem à transformação – que possibilitem atuações com o compromisso com o questionamento, a inquietação, para auxiliar/incentivar, com proposições/ações, os formadores a agirem de forma reflexiva e crítica na reconfiguração/transformação de suas práticas³⁵.

A citação anterior tem fundamentos na prática e na literatura educacional. Percebem-se aproximações com estudos e abordagens das docentes/pesquisadoras Placco, Souza e Almeida³⁶, em especial quando falam em seminário *on-line*, em 12 de março de 2021, sobre identidade da coordenadora e do coordenador ao situarem as características, os papéis e as funções da coordenação nas dimensões formadora, articuladora e transformadora, nos fazendo perceber direcionamentos para o trabalho e a formação da coordenação – compreendida com atribuições, atividades e tarefas, que têm respaldo normativo e na prática da coordenação. As citadas professoras nos fazem perceber a importância de a coordenação

³⁵ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Projeto de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**: Diretrizes gerais para realizar e orientar a formação e o aperfeiçoamento de magistrados (Justiça Federal e estadual). Brasília, DF: Enfam, 2019. p. 26. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/ensino/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

³⁶ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Tresvisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O (a) CP e a formação de professores (as)**: intenções, tensões, contradições [Recorte de pesquisa]. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (127 min). Seminário organizado pelo Escritório de Evidências da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Tema: A identidade do (a) Coordenador (a) Pedagógico (a) no Brasil. Publicado pelo canal Escritório de Evidências. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=shtnrmC3Gg>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ter formação, mais conhecimento sobre a própria prática, o trabalho e as relações humanas.

3 FORMAÇÃO DA COORDENAÇÃO EDUCACIONAL/PEDAGÓGICA PELA ENFAM (2018, 2020, 2021): LÓCUS DE INFORMAÇÃO-ARTICULAÇÃO-COMPREENSÃO-TRANSFORMAÇÃO

O curso de Coordenação Educacional/Pedagógica é analisado aqui como formação que foi lócus de informação, articulação e compreensão para oportunizar transformação. Foi projetado e realizado com perspectiva de que “o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confiaram. [...] é lugar, espaço, território. [...] é relação de poder. [...] no currículo se forja nossa identidade”³⁷. Compreendida assim, a formação foi articulada com as dimensões do trabalho educativo, considerando desafios, problemas e características do público, com visão de coordenação como práxis pedagógica.

As atividades do curso, unidades de análises e reflexões apresentadas neste texto foram relevantes para promover aprendizagens contextualizadas com a interação discentes-discentes e discentes-docentes, tendo como ponto comum a vivência de coordenação. Compreendeu-se que o trabalho da coordenação se faz com o diálogo pedagógico entre teoria e prática, entre pares. Assim, com inspiração em Freire³⁸ é possível dizer que, na perspectiva de práxis, com a mediação dialógica, que se faz com reflexão sobre a ação, as atividades promoveram o movimento de expressão de ideias e significados, observando-se

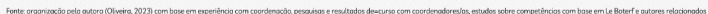
³⁷ SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 150.

³⁸ FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

aprendizagens no sentido de criação de estratégias, ações de intervenções com fins de superar desafios e transformar práticas, ideais, ações e pessoas. Desse modo, o curso é compreendido como espaço de informação, ação, diálogos que geram ideias, aprendizados e transformações. Isso porque, pela avaliação final, a formação, em certos contextos, oportunizou transpor aprendizados para a prática – foi possível: “Compartilhar e aperfeiçoar conhecimento, visando uma melhor aplicação da Justiça” (Participante 3 – Pesquisa com Coordenação de 11 a 23 de junho de 2023). Também, entre outras percepções, permitiu compreender a atuação da coordenação no sentido de: “Inspirar a instituição e as pessoas que nela atuam a buscar sempre caminhos novos, mais humanos e mais abertos na prestação jurisdicional” (Participante 17 – Pesquisa com Coordenação de 11 a 23 de junho de 2023).

As citações anteriores, entre outras, revelaram a relevância dos procedimentos metodológicos, pautados na perspectiva de problematização, de pedagogia histórico-crítica. Com orientação nas Diretrizes Pedagógicas da Enfam, inspiradas em concepções do construtivismo de Vygotsky e Piaget, as estratégias priorizaram o desenvolvimento de competências cognitivas, específicas, socioemocionais, atentando para a relevância da afetividade, conforme Wallon. Portanto, o aprendizado entre pares com mediação docente, socialização de experiências, simulações, trabalho colaborativo e cooperativo foram estratégias relevantes para o desenvolvimento de competências da coordenação – cujo trabalho requer perfil, preparação e requisitos para atuar conforme o contexto, como se vê no infográfico 1 a seguir.

Chama-se de “Raio X” o infográfico 1 a seguir, com as principais informações e características inerentes ao trabalho e à formação da coordenação, sistematizado integrando dados de atividades do curso e da pesquisa, informações normativas e do contexto da autora.



Sobre a existência de cargo de coordenação pedagógica em escolas judiciais, das 26 pessoas respondentes da pesquisa, 15 informaram que a escola possui tal cargo com atividades exercidas por servidoras

e servidores, magistradas e magistrados e outros profissionais – com e sem formação inicial na área de pedagogia. Portanto, pelos depoimentos, o perfil da coordenação é diversificado – a atividade é exercida, majoritariamente, por servidoras e servidores, em caso de coordenação do trabalho docente e atividades da escola; mas conta também com atuação de magistradas e magistrados, especialmente em coordenação de cursos, com e sem formação pedagógica – exemplo: atividade exercida por pedagogas e pedagogos.

Sou pedagoga judiciária do [...], onde atuo na função de coordenadora pedagógica da escola do judiciário. (Participante 1 Servidora T2020); por Magistrado (a): “Sou [...], juiz federal da [...]. Tenho atuado faz alguns anos como instrutor da nossa escola junto ao [...] -, inclusive como coordenador-geral do último curso de formação inicial. (Participante 2 JuizLT1 2018); e por outras categorias profissionais: [...] sou professor universitário e trabalho na Escola [...] como Chefe da Divisão Pedagógica. (Participante 3 Servidor T2018).

Quanto a funções e papéis, a coordenação tem funções articuladora, formadora e transformadora, com papel principal de promover a melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem. A atuação, de forma geral, se dá junto a dirigentes, docentes e discentes, com atribuições voltadas para dimensões do trabalho educativo, tais como: 1) junto a dirigentes/colegas – planejamento e implementação de projetos/planos, avaliação e monitoramento, orientação e assessoramento, gestão pedagógica; e 2) junto a discentes/docentes no apoio, na coordenação do trabalho pedagógico e na formação. Em tais frentes, muitas vezes,

é exercida, em certas escolas, com sobrecarga de tarefas, sem a devida priorização de tarefas pedagógicas.

Quanto à atuação da coordenação, e consequentemente ao perfil profissional, as atividades são diversificadas, tais como: elaboração de “[...] projetos voltados para gestão em educação corporativa pública.” (Participante 4 Servidora T2020); “[...] elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Formação Inicial para Ingresso na Magistratura. [...] o Projeto Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento para Vitaliciamento dos Juízes Substitutos recém-ingressados na Magistratura. Igualmente, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Aperfeiçoamento para Promoção por Merecimento” (Magistrado participante do curso – T2018). “[...] supervisão pedagógica da escola ... cursos para magistrados e servidores.” (Participante 1 Servidor T2021).

De modo geral, o trabalho de coordenação pedagógica envolve atividades como planejamento curricular, orientação de docentes, supervisão das práticas pedagógicas, avaliação do ensino e aprendizagem, entre outras. Tem papel importante na gestão educacional/pedagógica e atribuições que variam, com certas especificidades, de acordo com cargo/função, conforme contexto institucional.

São muitas as tarefas e atividades didático-pedagógicas realizadas pela coordenação, muitas vezes, sem devido planejamento, sem priorização e com ausência de preparação, de conhecimento, com problemas de estrutura, como falta de equipe, de pessoal. Percebeu-se em diálogos com colegas, entre outras questões, que as atividades eram exercidas por diferentes categorias de profissionais: “– [...] Trabalho na [...] e não tenho o cargo de coordenadora, porém como sou do setor que cuida do planejamento, naturalmente atuamos como coordenadores *ad hoc*.” (Participante 1 Servidora T2021). Por essas e outras falas, percebemos que cabe atenção para certos aspectos, dificuldades e cuidados para, no dia a dia, não passarmos a ideia de profissional “dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas com uma fonte inesgotável de técnicas

e receitas prontas); atuando como generalista (que entende quase nada de quase tudo)”³⁹. Muitas vezes, isso se deve ao fato de o trabalho ocorrer com acúmulo de diversas tarefas administrativas e a percepção de ação motivada por “vocação” – como algo que implica certo sacrifício, doação e sem priorização do que é essencial do fazer pedagógico, o que pode remeter para uma desvalorização do trabalho pedagógico. Tal análise foi possível a partir das 19 respostas (entre 26 participantes da pesquisa) que indicou a vocação como motivação do trabalho e, em certos casos, demonstrando carência de estrutura para o trabalho: “[...], sou bacharel em Direito, mas com formação pedagógica. Com essa escassez de servidores (vários aposentando), tenho acumulado a parte administrativa com a pedagógica da melhor forma possível. Espero me atualizar e com isso agilizar mais o trabalho na coordenação pedagógica” (Participante 7 Servidor T2018).

Os aspectos desafiadores percebidos nas falas de colegas nos levam a pensar em questões pertinentes à estrutura de gestão para a realização do trabalho que requer conhecimento didático-pedagógico-contextual. Isso porque, entre as 26 pessoas que participaram do curso e da pesquisa, seis informaram que a escola em que atuavam não tinha o cargo de coordenação pedagógica, mesmo nos casos de existência de cargos com atividades similares ao de caráter de coordenação pedagógica (quatro respostas). Notou-se a necessidade de um projeto educacional que assegure clareza e condições do trabalho para melhor orientar práticas que devem ir além de vocação.

Pelos resultados analisados e referencial teórico, confirma-se que é no processo de trabalho que se dá a constituição da identidade da coordenação nas escolas judiciais e, como abordam as professoras

³⁹ QUIRINO, Raquel. Saberes e práticas do pedagogo como coordenador pedagógico. **Revista Docência do Ensino Superior**, [Belo Horizonte], v. 5, n. 2, p. 34, out. 2015.

Placco, Souza e Almeida⁴⁰, ao explicarem a relação de desafios/dimensões de tarefas da coordenação com a formação, percebe-se a necessidade de mais conhecimento e condições de trabalho da coordenação pedagógica no cenário judicial – ainda vemos, muitas vezes, uma visão de trabalho por vocação, por dom, o que acaba tirando o foco da missão essencial – vemos casos de atuação com muitas demandas imediatistas e deixando de lado a relevante dimensão da função formadora, articuladora e transformadora. Implica melhores condições de trabalho para atuação com foco no plano de ação com consciência/conhecimento de dados, teorias e relação dessas com a prática, das próprias demandas em relação ao trabalho da escola, frente às necessidades discentes e docentes e prioridades para melhor planejar e realizar o próprio trabalho, conforme especificidades do contexto. Demanda investimentos contínuos em formação didático-pedagógica-contextual, conforme perfil para cargos de coordenação educacional/pedagógica. Sobre isso, foi observado que:

[...] a formação pedagógica essencial para o exercício das atividades de coordenação nas escolas judiciais, especialmente no tocante à formação profissional, aprendizagem de pessoas adultas, fundamentos para o planejamento, execução e avaliação de soluções educacionais que promovam o desenvolvimento de competências. Acrescente a capacidade de gerenciar equipes para o desenvolvimento das atividades em

⁴⁰ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Tresvisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O (a) CP e a formação de professores (as):** intenções, tensões, contradições [Recorte de pesquisa]. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (127 min). Seminário organizado pelo Escritório de Evidências da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Tema: A identidade do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) no Brasil. Publicado pelo canal Escritório de Evidências. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=shntbrmC3Gg>. Acesso em: 20 jul. 2023.

colaboração e sensibilidade para superar conflitos. Criatividade e abertura para o novo, favorecendo o incremento de soluções inovadoras (Fala de Pedagoga – participante da Turma 2021).

A formação pedagógica é essencial ao trabalho e à construção da identidade da coordenação, forjada pelo trabalho, no movimento entre o concreto e o abstrato, na dinâmica da complexidade que envolve a realidade. Viabiliza “[...] o desenvolvimento de competências técnicas, socioemocionais e de interdisciplinaridade para o desenvolvimento de excelência da prestação jurisdicional” (Participante 16 – Pesquisa com Coordenação de 11 a 23 de junho de 2023). Para isso, com base nas Diretrizes Pedagógicas da Enfam, competência é compreendida como:

Capacidade de agir em situações previstas e não previstas [...] com eficiência [...] articulando conhecimentos tácitos e científicos, experiências sociais e de trabalho [...] articulando comportamentos e valores, desejos e motivações, desenvolvidos ao longo das trajetórias de vida em contextos cada vez mais complexos⁴¹.

Ao desvelar aspectos da preparação para atuação, na (e para a) prática, concordamos com o que diz Fernandez⁴², ao afirmar que a

⁴¹ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Apêndice A: Apresentação sistematizada das diretrizes pedagógicas**. Brasília, DF: Enfam, 2017. p. 10. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res_7_2017_Enfam_Diretrizes_Pedagogicas_Enfam_%20Apendice_A.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

⁴² FERNANDEZ, C. A. **Práticas pedagógicas na escola: histórias de vida de professores**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 66.

formação deve ir além de uma formação inicial (que ocorre em cursos de pedagogia), “[...] exige observações e conhecimentos específicos pedagógicos, além de habilidades para gerenciar diversas situações no âmbito escolar. Respeitar a singularidade da unidade escolar não significa isolar-se das demais unidades, mas resgatar o significado existente em cada uma delas”. Assim, defende-se aqui que a formação cabe ser realizada no sentido de viabilizar escolhas profissionais, considerando orientações institucionais e trajetória, repertórios que foram construídos e a se desenvolver.

No cenário da educação judicial, as trilhas surgem como oportunidades para viabilizar a formação de educadoras e educadores, de magistradas e magistrados, e de servidoras e servidores, na medida em que, com base em estudos de Lopes e Lima⁴³, poderão ser compreendidas estratégias educativas para viabilizar aprendizagens mais personalizadas, mais focadas nas necessidades de aprendizagens e competências a serem desenvolvidas, podendo ser pautadas em dimensões do processo de trabalho a serem desempenhados, entre outras categorias, conforme autores citados pelas pesquisadoras que abordam o tema (como Brandão, 2012, Carbone, 2013, Murashima, 2011 etc.)⁴⁴.

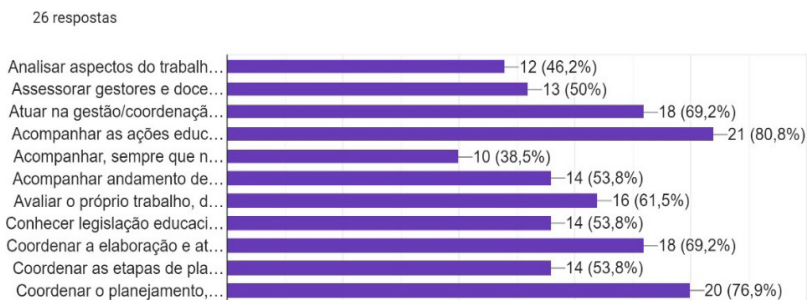
As trilhas surgem como ferramentas apropriadas para que cada profissional possa, tendo acesso ao rol de ações educativas pertinentes ao desenvolvimento profissional, definir a própria trajetória de aprendizados de modo a priorizar o que considera significativo, considerando o que sabe

⁴³ LOPES, Patrícia; LIMA, Gercina Angela. Estratégias de organização, representação e gestão de trilhas de aprendizagem: uma revisão sistemática de literatura. **Perspectivas em Ciências da Informação**, [s.l.], v. 24, n. 2, p. 165-195, abr./jun. 2019.

⁴⁴ Cf. BRANDÃO, Hugo Pena. **Mapeamento de competências**: métodos, técnicas e aplicações em gestão de pessoas. São Paulo: Atlas, 2012.; CARBONE, Pedro Paulo. Gestão por competência e educação corporativa: caminhos para o desenvolvimento de competências. **Inclusão Social**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 44-55, jul./dez. 2013.; MURASHIMA, Mary Kimiko Guimarães. Universidades Corporativas: as trilhas em meio a novos caminhos. **Revista FGV Online**, v. 1, n. 2, p. 4-23, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/revfgvonline/article/view/19871/18796>. Acesso em: 24 ago. 2018.

e o que precisa apreender, conforme os desafios e os problemas a serem solucionados. Poderão ser desenhadas e realizadas em diversificados formatos (presencial, remoto, a distância, híbrido), integrando tipos de ações variadas (programas, itinerários, cursos, eventos, guias, estudos, mentorias etc.). Assim, visualizamos a continuidade da formação, considerando os tipos de coordenação, sinalizados no PDI da Enfam e na realidade das escolas, como apresentado anteriormente, e o que nos revelam colegas coordenadores ao falarem das situações de trabalho, como as explicitadas no gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Situações de trabalho: dimensões das competências e dos saberes da Coordenação E/P



Fonte: elaboração própria com base em pesquisa realizada de 11 a 26 de junho de 2023 com participantes do curso de coordenação realizado nos anos de 2018, 2020, 2021.

O gráfico 1 sintetiza as principais situações que são pertinentes ao fazer da coordenação no âmbito da Enfam e das demais escolas judiciais, momento no qual é demandado o domínio de certos saberes teórico-práticos e adoção de plano de ação, como ocorreu durante a formação, com estratégias para superação de desafios da prática nas dimensões do trabalho educativo, tais como:

- a. planejamento e implementação, por exemplo: [...] elaborar o PPP e transformar a escola com ações digitais. Também são desafios: o gerenciamento do tempo, a administração de atividades judicantes e da vida pessoal, e a formação contínua. (Juíza participante do curso - Turma 2021);
- b. gestão escolar, em especial relativo: “[...] o problema tem relação com circunstâncias ligadas à gestão superior, especialmente em virtude das mudanças bienais [...] o que, por vezes, leva até mesmo à ausência de priorização das ações formativas entre as diversas outras atribuições da escola (que, no tribunal que integro, tem outras funções, como gestão documental e de alocação de servidores)” (Participante 3 da pesquisa realizada no período de 11 a 26 de junho de 2023); “[...] Um outro desafio que estamos enfrentando [...] é a implantação de cursos em EaD” (Servidora participante do curso – Turma 2018);
- c. gestão pedagógica – em especial problemas relativos ao “[...] acompanhamento, orientação e avaliação do trabalho docente. Por acreditar que na minha prática é um dos maiores desafios” (Participante 9 Servidora T2021), entre outros; e
- d. motivação discente: “[...] Também enfrentamos a mesma dificuldade já relatada aqui por tantos colegas, qual seja: o pequeno interesse dos magistrados em participar dos cursos ofertados” (Servidora participante do curso – Turma 2018).

Partindo da realidade com vistas às mudanças cabíveis, a formação viabilizou trocas e diálogos, sobre os problemas e desafios, focou em atividades que oportunizaram rever práticas, considerando a necessidade de atuação da coordenação na ação, conforme a noção de competências apresentada, na perspectiva de mobilização, articulação, de saberes teóricos, procedimentais e atitudinais, entre outros recursos – que, na prática, implicam a mobilização integrada, articulada de capacidades

que são acionadas em diversas situações reais de trabalho, de vida, para resolver problemas. Nesse caso, percebemos que a atuação competente demonstra capacidades que vão além de tarefas; pois se apoiam em conhecimentos, saberes variados, conforme complexidade da situação, como sinalizam Fleury e Fleury⁴⁵ ao referenciarem o trabalho de Le Boterf⁴⁶, entre outros autores, reforçando a ideia de que a competência só ocorre na ação. Com tal clareza, a descrição de uma competência (como referência) é relevante para orientar a atuação e formação das pessoas e envolve: i) esquemas de pensamento que indiquem a mobilização e articulação dos recursos pertinentes em situação complexa e tempo real; e ii) sinalizar tipos de situações nas quais se dá o domínio. Exige-se domínio de variados e comuns saberes atrelados às dimensões das situações de trabalho que remetem para competências, como as referenciadas a seguir.

a) Competências técnicas – administrativa-institucional-contextual

- **Assessoria** – auxiliar novos dirigentes/docentes/público quanto à aplicação de normativos, documentos orientadores e procedimentos da instituição.
- Atuar nos procedimentos rotineiros de trabalho conforme o contexto educativo de forma articulada com a comunidade escolar.
- Definição de processo de trabalho – delimitar fluxos de procedimentos de trabalho, conforme princípios e finalidades educativas.

⁴⁵ FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, [s. l.], v. 5, n. esp., p. 183-196, dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

⁴⁶ LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- **Gestão** – atuar, articuladamente, na organização e gestão do trabalho como um todo, conforme finalidade escolar.
- **Orientação** – direcionar equipes, acompanhando e avaliando os procedimentos administrativos, acadêmicos e pedagógicos do trabalho da instituição.

b) Competências técnicas – gerencial-pedagógica

- **Acompanhamento** – apoiar as ações educativas e as aprendizagens, auxiliando e atendendo o público da instituição, conforme normativos e concepções pedagógicas e educacionais de ensino e aprendizagem da instituição.
- **Assessoria** – assistir docentes no trabalho didático-pedagógico, conforme literatura educacional e documentos orientadores do contexto de trabalho educativo.
- **Avaliação** – atuar nas ações de avaliação (aprendizagem, ações educativas, docentes, institucional, de resultados/impacto) com apoio/orientação a docentes, discentes e dirigentes, conforme a situação.
- **Planejamento** – atuar nas práticas de planejamento, conforme níveis, tipos, junto a dirigentes, equipes e docentes.
- **Orientação** – atuar em ações educativas com orientação pedagógica a docentes e discentes.
- Outras, conforme finalidade educativa da instituição.

c) Competências/saberes sociais e comportamentais

- **Atualização contínua** – capacidade de inovar, aprender e atualizar-se para formar e compreender ideias novas.
- **Autonomia** – agir com clareza, consciência das atribuições e espaço de atuação.

- Compromisso com a instituição e própria formação.
- **Comunicação** – saber ouvir e dialogar.
- **Criatividade e criticidade** – pensar crítica e criativamente.
- **Empatia** – atuar nas relações pessoais, demonstrando capacidade de compreensão e ação neste sentido.
- **Flexibilidade** – pensar com abertura ao novo, às mudanças e às diferenças – abertura para opiniões diversas/diferentes.
- Proatividade, sensibilidade, colaboração, participação, sensibilidade, ética, humanismo.
- **Visão estratégica** – incremento de soluções inovadoras.

Com base em diálogos teórico-práticos, é possível dizer que o rol e as competências/os saberes apresentados aqui remetem para a formação de um perfil profissional cuja identidade, como coordenação pedagógica, percebe-se em constante construção e carente de definição. Sobre isso, Pooli, Dias e Ferreira⁴⁷ socializam reflexões de estudos que remetem para a importância de tais profissionais e sobre a flexibilidade da identidade profissional da pedagoga e do pedagogo na contemporaneidade, que requer fluidez na definição do perfil profissional; mas poderá gerar sentimento de falta de referência, de localização no espaço de trabalho. Em diferentes contextos, o plano de ação pode ser uma ferramenta para melhor delimitação do que fazer da coordenação.

⁴⁷ POOLI, João Paulo; DIAS, Lucimar Rosa; FERREIRA, Valeria Milena Rohrich (org.). **Coordenação pedagógica: a formação e os desafios da prática nas escolas**. Curitiba: Appris Editora, 2018.

4 CURRÍCULO ORGANIZADO POR COMPE- TÊNCIAS – TRILHAS DE APRENDIZAGENS: PLANO DE ATUAÇÃO PARA O QUE FAZER DA COORDENAÇÃO

O “‘que fazer’ significa ‘práxis – ação e reflexão sobre a realidade’”⁴⁸. Com a pesquisa, que sintetizou resultados da formação, percebemos que o plano de ação é uma importante ferramenta para orientar o trabalho pedagógico e o sucesso da aplicação de aprendizados da formação na prática, cujo sucesso demanda suporte e condições do contexto de trabalho. Nesse caso, nas transferências de aprendizados do curso para a realidade, como práxis, percebemos, na concretização do plano, mudanças na visão do trabalho no sentido de

[...]compreender melhor o papel da coordenadora pedagógica no âmbito da magistratura.” (Participante 2 pesquisa – entre 11 e 26 de junho de 2023);

[...] refazer práticas pedagógicas, na medida em que: “[...] houve mudança completa na forma de atuação depois da formação. Construímos o Projeto Pedagógico, fizemos formação da equipe técnica (que nunca tinha havido), passamos a fazer uma avaliação diagnóstica mais qualificada para a construção do Plano Anual de Capacitação. Fizemos formação da equipe técnica para a construção do plano anual de capacitação.” (Participante 6 pesquisa – entre 11 e 26 de junho de 2023).

⁴⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 141.

Pelos exemplos de aplicação dos planos, além de outros, verificou-se a concretização do currículo planejado nos resultados significativos/efetivos da formação na prática, momento no qual percebeu-se a função da avaliação como modeladora da prática e que cabe articulação com políticas e tipos de tarefas curriculares, como dizia Gimeno Sacristán⁴⁹. Sobre isso, as evidências da formação, dialogando com resultados da pesquisa com o público, sinalizaram proposições no sentido de manutenção da ação educativa que vem sendo ofertada e a ampliação com integração de diversificadas ações, com organização curricular para desenvolver competências, no formato de trilhas, com a compreensão de que:

[...]. O currículo não é apenas um conjunto de matérias, somente os conteúdos programáticos ou tão somente a lista de conteúdos, ou uma grade. É tudo que caracteriza os conhecimentos, os saberes, as vivências, os valores, as ideologias e o perfil do cidadão/profissional a ser formado. [...].
(Participante servidora T2021).

E por onde começar na organização do currículo com foco nas trilhas?

Com base em Jonnaert, Ettayebi e Defise⁵⁰, o currículo cabe ser desenvolvido a partir das situações a serem vividas, é necessário saber organizar os elementos a serem prescritos nos programas de ensino, de modo a conduzir a aprendizagem para o desenvolvimento de competências.

⁴⁹ GIMENO SACRISTÁN, Jose. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

⁵⁰ JONNAERT, Philippe; ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette. **Currículo e competências**. Tradução Sandra Dias Loguércio. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 85.

Isso demanda, conforme tais autores, entre outros fatores, clareza sobre: 1) uma situação ou família de situações para descrever o perfil de saída da formação; 2) sinalização de competências “virtuais” para o tratamento competente da situação – para uma “performance” profissional esperada para a situação; 3) orientação para a atuação mediadora por docentes. Assim, uma *competência atuacionista* é o resultado do que uma pessoa pode construir no decurso da ação em situação. É ancorada na situação – ponto de partida para organização curricular e das situações de ensino e de aprendizagens. Partindo de tal lógica curricular, a formação cabe ser realizada na visão de desenvolvimento ético, humano e de aprendizados críticos, conscientes, teórico-práticos, ancorados em valores mais amplos, é a orientação a ser seguida pelas escolas judiciais, considerando que nos cabe

[...] uma formação na lógica de Trilhas de Aprendizagem, com foco nas competências, voltadas para a prática, conforme traz as Diretrizes Pedagógicas e PDI da Enfam. Precisamos elencar quais competências precisam ser desenvolvidas, e a partir delas desenvolver o currículo de formação. (Participante servidora T2021).

E, nesse sentido, para ser concebível como currículo oficial integrado, unificado, com uma arquitetura sistêmica, com inspiração em Torres Santomé⁵¹, tal currículo pode acontecer no âmbito Enfam-escolas judiciais para orientar a formação de profissionais da educação e da magistratura, na perspectiva de trilhas, com integração de saberes

⁵¹ TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

didáticos-pedagógicos-jurídicos-institucionais. Ação relevante para especialização de profissionais com atividades de coordenação.

Na prática, as trilhas deverão servir de espaços, comunidades de aprendizagens, como explica Libâneo⁵², ao falar sobre a formação da coordenação em *live* realizada em 2021, fazendo-nos compreender as comunidades como espaços que potencializam o trabalho colaborativo e interdisciplinar, a interação e o compartilhamento de valores comuns. Tal prática implica trabalho articulado da coordenação, com finalidades educativas de preparar pessoas e profissionais, para desenvolver capacidades individuais e coletivas e resolver problemas para o trabalho e a vida. São propostas para ampliar a formação continuada, em serviço, da coordenação no sentido de reorganização curricular em sintonia com “[...] um projeto de desenvolvimento institucional e político-pedagógico com foco na qualidade e na efetividade das ações educacionais”⁵³. Assim, propõe-se um plano de ação coletivo para desenho curricular de trilhas de formação da coordenação (e demais profissionais da educação), um trabalho em rede, tendo a Enfam como instituição coordenadora e articuladora. A figura 2, a seguir, traz uma proposta de guia orientador, que poderá servir de base, além de suporte teórico-prático.

⁵² O COORDENADOR pedagógico e a formação em contexto. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (138 min). Live para professores coordenadores da SME. Publicado pelo canal Formação Coordenadores. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=htCusiO4jIE>. Acesso em: 20 jul. 2023.

⁵³ OLIVEIRA, Marizete da Silva. **Formação docente no âmbito da magistratura**: um debate curricular. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. p. 25.

Figura 2 – Guia orientador para organizar trilhas de aprendizagens da coordenação/gestão pedagógica

Trilha de planejamento e implementação: incluem ações voltadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais/complexas e específicas, pertinentes aos níveis de planejamento educacional – projeto pedagógico, plano estratégico/institucional, planejamento de ensino etc.

Trilha de gestão/coordenação educacional-pedagógica: foco no desenvolvimento de competências socioemocionais/complexas e específicas, relativas a fundamentos e práticas de gestão e coordenação escolar-acadêmico-pedagógica, mais especificadamente em relação à organização do trabalho escolar/pedagógico – com foco no contexto judicial-educacional.

Trilha de formação e orientação docente-discente: visa desenvolver competências socioemocionais/complexas e específicas, inerentes à orientação e coordenação da prática de formação de docente, do processo de ensino-aprendizagem discente no contexto judicial-educacional.

Trilhas de metodologias para a prática educativa: para o desenvolvimento de competências socioemocionais/complexas e específicas, relativas a fundamentos e procedimentos, métodos e técnicas para orientação do trabalho pedagógico por docentes, coordenação e práticas de gestão escolar.

Trilhas de avaliação: visa desenvolver competências vinculadas aos fundamentos, procedimentos e instrumentos de avaliação junto a docentes, discentes e do trabalho escolar – avaliação de aprendizagens e institucional/vinculada ao trabalho escolar contextual.

Trilhas de tecnologias na educação: para desenvolver competências no que se refere às tecnologias e usos na educação.

Trilhas de temas atuais e interdisciplinares: para desenvolver competências relativas aos temas de trabalho, atualização e integração de saberes (implica formação de grupos de estudos por temas pertinentes ao trabalho educativo no âmbito judicial – como espaço de estudo permanente).

Objetivos: metas de aprendizagens do público, conforme competências a serem acionadas, mobilizadas – cabe indicar com base nos recursos a serem mobilizados nas situações complexas.

Conteúdos: conforme objetivos/competências a serem alcançados para atuação do público nas situações complexas.

Objetos/produções: variados – guias/material didático diversificado, como vídeos, infográficos, *podcast* etc. **Tipos de ações:** programas, itinerários, cursos, estudos, eventos variados: encontros, reuniões, oficinas etc.

Fonte: elaboração própria.

Tendo como referências as competências a serem mobilizadas, acionadas, na ação e nas situações de trabalho, conforme desafios/situações-complexas, às trilhas cabem ser organizadas com foco em saberes que representem capacidades a serem apreendidas, desenvolvidas – comportamentais, sociais e específicos, pertinentes ao trabalho educativo e às mudanças institucionais. Também devem considerar as competências cabíveis a quaisquer profissionais (como de liderança, síntese, análise, comunicação, mediação de conflitos, inteligência emocional, aprender a aprender etc.). Cabem ser organizadas por eixos/dimensões que possibilitem aprendizagens interdisciplinares,

interativas, personalizadas, como proposto na figura 2, considerando, conforme Morin⁵⁴ um pensar e repensar, considerando a complexidade que envolve as práticas educativas.

Ancorada na perspectiva de organização curricular interdisciplinar, integrada, contextual, com inspiração em Oliveira,⁵⁵ no estudo sobre a formação docente na magistratura, ao se inspirar na prática e nas perspectivas de currículo integrado, conforme Torres Santomé⁵⁶ e Bernstein⁵⁷, é relevante a formalização, oficialização do currículo com acessibilidade, clareza de competências de referências e saberes técnicos, comportamentais, sociais, culturais etc. de base, entre outros percebidos como necessários para atuação na ação. Para tanto, é preciso trabalho coletivo, na perspectiva de planejamento participativo, conforme Sousa⁵⁸, considerando que tal trabalho implica visão estratégica, gestão administrativa e pedagógica do trabalho escolar no cenário geral e judicial, cabendo a quem tem papel/função de gestor a visão clara de onde se quer chegar, em termos de finalidades e metas educativas.

Sistematizada com a orientação-visão de gestão participativa, planejamento coletivo, sistêmico, interinstitucional e construção ativa, interdisciplinar do conhecimento, as trilhas incluiriam variadas ações acessíveis, tais como: guias, orientações, materiais diversos, programas e itinerários de formação, cursos de curta, média e longa duração (como os de pós-graduação). Os conteúdos, objetos de aprendizagens, poderão ser

⁵⁴ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 20. ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

⁵⁵ OLIVEIRA, Marizete da Silva. **Formação docente no âmbito da magistratura**: um debate curricular. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

⁵⁶ TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

⁵⁷ BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

⁵⁸ SOUSA, José Vieira de. **Unidade I**. Apostila do Curso de PDI realizado pela Enfam no período de 21/09 a 26/10, [Brasília, DF], 2023.

curados, aproveitados de ações existentes, criados a partir de produções oriundas de cursos/ações educativas, considerando atividades que implicariam produções e guias orientadores, por exemplo. Poderão, além disso, incluir produções originadas de grupos de trabalho e/ou outras estratégias de criação de conteúdos para as trilhas. As metodologias de ensino-aprendizagem deverão ser apoiadas em aspectos da realidade, na problematização, e os procedimentos de avaliação, pautados na função formativa, com previsão de atividades que permitam autonomia e o desenvolvimento da identidade profissional. Tal desenho requer articulação e integração entre a Enfam e as escolas, considerando procedimentos cabíveis para ação conjunta, colaborativa, em rede, pois: “Caberá à Rede Nacional de Escolas Judiciais e da Magistratura – Renejum, prioritariamente, convergir as ações de aperfeiçoamento promovidas entre os seus integrantes dirigidas à magistratura estadual e federal”⁵⁹. Isso exige clareza do projeto educacional.

Com clareza do projeto de educação profissional na perspectiva crítico-reflexiva, de práxis consciente (conforme Sánchez Vázquez)⁶⁰, com clareza do papel na escola e sociedade, as trilhas devem ser concebidas, com inspiração em Kuenzer⁶¹, tendo em vista a aprendizagem flexível, com a finalidade de promover a transformação efetiva no trabalho, ao permitir o movimento de compreensão da realidade, e de proporcionar condições para transformá-la, considerando as necessidades profissionais – o que implica aprendizagem contínua e aberta ao novo e voltada para a

⁵⁹ BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Resolução Enfam n. 1, de 1 de março de 2023**. Dispõe sobre a instituição da Rede Nacional de Escolas Judiciais e da Magistratura – Renejum e dá outras providências. Brasília, DF: STJ, 2023. Art. 2º, IV, §1º. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/172971>. Acesso em: 24 ago. 2023.

⁶⁰ SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

⁶¹ KUENZER, Acacia Zeneida. **O princípio educativo do trabalho na acumulação flexível**. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (132 min). Palestra virtual V. O trabalho como princípio educativo: desafios e possibilidades. Mediador Prof Dr. Marcelo Lira Silva. Publicado pelo canal NEPA-EPE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RAO1RudnJog>. Acesso em: 25 nov. 2023.

profissionalização e, conseqüentemente, para a qualidade da educação judicial.

5 PONTO DE CHEGADA: PROPOSIÇÕES DA (E PARA A) FORMAÇÃO-PRÁXIS DA COORDENAÇÃO

Sobre o perfil institucional/profissional, as características principais da coordenação pedagógica no contexto judicial, primeira questão posta neste estudo, é possível dizer, com base nos fundamentos da experiência e em estudos motivados por inquietações da prática, com observações das atividades durante o curso de coordenação educacional/pedagógica, realizado pela Enfam (em 2018, 2020 e 2021), e pesquisa em junho de 2023 com o citado público que, no geral, tem um perfil heterogêneo e que demanda formação específica para as tipologias de coordenação (de cursos, pedagógica e acadêmica do trabalho de demais coordenações e da escola). Como ponto comum, verificou-se que quem exerce cargo institucional de coordenação pedagógica (ou equivalente) atua diretamente nas ações educativas da escola, junto a dirigentes, docentes e com demais coordenações (de cursos, temas, módulos) de forma rotineira e tem alguma formação na área da pedagogia/educação; mas, no geral, o grupo de coordenação caracteriza-se como profissionais que exercem diferentes tipologias de coordenação que deverão apresentar certos requisitos como se vê no quadro 2 e infográfico 1. No trabalho, vivenciam desafios comuns e peculiares, entre eles a falta de estruturação, uniformização de práticas pedagógicas, impactos com mudança de gestão a cada dois anos e a necessidade de formação didático-pedagógica e contextual – cuja formação foi (e é) vista como relevante para pensar junto em estratégias para lidar com problemas da prática e, assim, ressignificá-la e transformá-la, conforme condições contextuais.

Recomenda-se a continuidade e a ampliação da formação da coordenação como encaminhamentos teórico-práticos do estudo, considerando os efeitos positivos da formação para o trabalho da coordenação e que o curso realizado pela Enfam foi avaliado como relevante – ação efetiva para orientar o trabalho da coordenação, em especial de quem chega às escolas sem noção do tipo de atuação; pois, entre outras percepções, oportunizou: “[...] compreender melhor o papel da coordenadora pedagógica no âmbito da magistratura” (Participante 2 pesquisa – de 11 a 26 de junho de 2023). Para ampliar a formação, considerando diferentes tipologias de coordenação, sugere-se a organização de trilhas de aprendizagens como lócus de informação, diálogos, transformação. Neste caso, o curso de coordenação educacional/pedagógica caberia ser mantido, como ação de base da formação, por oportunizar atualizar e desenvolver saberes didáticos-pedagógicos-judiciais e estratégias que são pertinentes aos diversos contextos e situações de trabalho dos diferentes tipos de coordenação (que demandam formações por meio de ações diversificadas). A implementação das trilhas demanda plano de ação Enfam-escolas, como ação da Renejum. E, pensada em rede, para além da formação, as trilhas também surgem como possibilidade para a melhor estruturação-integração do trabalho com ações, como grupos de estudos, que oportunizem o pensar e o repensar, contínua e coletivamente a prática.

Conclui-se o diálogo, que não se encerra com este parágrafo final, com a seguinte convicção: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”⁶². Portanto, é no caminhar profissional, existencial, que o trabalho e a constituição identitária da coordenação vai ganhando forma com a atuação e formação frente aos desafios no sentido de “que fazer”, de práxis. No caminhar, vamos atuando na perspectiva da

⁶² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 79.

“Pedagogia do Desejo”, na busca de soluções para questões desafiadoras da prática educativa que nos desafia a aprender continuamente, individual e coletivamente, formando nossa identidade para atuação no sentido de formação, articulação e transformação, momento no qual percebe-se que: “Vivendo se aprende, mas o que se aprende mais é só a fazer outras maiores perguntas”⁶³. Assim, desejo que este estudo possa contribuir com novos olhares e questionamentos em prol do desenvolvimento profissional de coordenadoras e coordenadores responsáveis pela práxis pedagógica, em especial, no cenário do trabalho educativo nas escolas judiciais e da magistratura.

⁶³ ROSA, Guimarães João. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 363.

REFERÊNCIAS

ARMYTAGE, Livingston. **Educação judicial como um agente de liderança e mudança**: algumas lições de experiências da Common Law e da Civil Law. Tradução livre de excerto do artigo. [Brasília, DF: Enfam, 20--]. Disponível em: <https://x.gd/FZSEc>. Acesso em: 4 abr. 2023.

BARDIN, Laurance. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://x.gd/onoKB>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Resolução Enfam n. 1, de 1 de março de 2023**. Dispõe sobre a instituição da Rede Nacional de Escolas Judiciais e da Magistratura – Renejum e dá outras providências. Brasília, DF: STJ, 2023. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/172971>. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 35-52.

CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In*: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 56-64.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. *In*: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 61-77. *E-book*.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Apêndice A**: Apresentação sistematizada das diretrizes pedagógicas. Brasília, DF: Enfam, 2017. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res_7_2017_Enfam_Diretrizes_Pedagogicas_Enfam_%20Apendice_A.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Projeto de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**: Diretrizes gerais para realizar e orientar a formação e o aperfeiçoamento de magistrados (Justiça Federal e Estadual). Brasília, DF: Enfam, 2019. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/ensino/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 20 jul. 2023

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução Enfam n. 1, de 13 de março de 2017**. Disciplina a contratação e a retribuição financeira pelo exercício de atividade docente e pela participação em banca examinadora ou comissão de concurso para o ingresso na carreira da magistratura.

Brasília, DF: STJ, 2017. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/108592>. Acesso em: 25 fev. 2023.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, [s. l.], v. 5, n. esp., p. 186, dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIXO, Manuel João Vaz. **Metodologia científica**: fundamentos, métodos e técnicas. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Fonseca. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília, DF: Plano, 2003.

JONNAERT, Philippe; ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette. **Currículo e competências**. Tradução Sandra Dias Loguércio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida. Acacia Zeneida Kuenzer: a constituição de uma educadora. Entrevistadores: Sandra Terezinha Urbantez; Cristhianny Bento Barreiro; Ademir Pinhelli Mendes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e81442, 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. 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, Acacia Zeneida. **O princípio educativo do trabalho na acumulação flexível**. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (132 min). Palestra virtual V. O trabalho como princípio educativo: desafios e possibilidades. Mediador Prof Dr. Marcelo Lira Silva. Publicado pelo canal NEPA-EPE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RAO1RudnJog>. Acesso em: 25 nov. 2023.

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

LOPES, Patrícia; LIMA, Gercina Angela. Estratégias de organização, representação e gestão de trilhas de aprendizagem: uma revisão sistemática de literatura. **Perspectivas em Ciências da Informação**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 165-195, abr./jun. 2019.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 20. ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

O COORDENADOR pedagógico e a formação em contexto. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (138 min). Live para professores coordenadores da SME.

Publicado pelo canal Formação Coordenadores. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=htCusiO4jIE>. Acesso em: 20 jul. 2023.

OLIVEIRA, Marizete da Silva. **Formação docente no âmbito da magistratura**: um debate curricular. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisa Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 227-287, nov. 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SARMENTO, Maristela Mourão de Moraes. Outro jeito de dar aulas: Orientação de Estudos. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (org.). **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 43-52.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Tresvisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O (a) CP e a formação de professores (as)**: intenções, tensões, contradições [Recorte de pesquisa]. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (127 min). Seminário organizado pelo Escritório de

Evidências da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Tema: A identidade do (a) Coordenador (a) Pedagógico (a) no Brasil. Publicado pelo canal Escritório de Evidências. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=shntbrmC3Gg>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Sousa. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 25-32.

QUIRINO, Raquel. Saberes e práticas do pedagogo como coordenador pedagógico. **Revista Docência do Ensino Superior**, [Belo Horizonte], v. 5, n. 2, p. 31-56, out. 2015.

ROSA, Guimarães João. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio (org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-59.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, José Vieira de. **Planejamento estratégico como ferramenta para promover a qualidade educacional**: a escola no centro do debate. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2012.

SOUSA, José Vieira de. **Unidade I**. Apostila do Curso de PDI realizado pela Enfam no período de 21/09 a 26/10, [Brasília, DF], 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA¹ NA FORMAÇÃO DE MAGISTRADOS: UM BALANÇO DE ONZE ANOS DE ATUAÇÃO

VLADIMIR SANTOS VITOVSKY*

SUMÁRIO

1 Introdução. 2 As pesquisas autobiográficas. 3 Os estudos sobre Coordenação Pedagógica: o estado da arte. 4 Ser coordenador pedagógico na formação de magistrados. 5 A coordenação pedagógica na pandemia: impactos na formação de magistratura. 6 Conclusão. Referências.

1 INTRODUÇÃO

Ela entrou, sentou na minha frente, sem cumprimentar ninguém. Achei estranho que uma pessoa entrasse na aula pela primeira vez, quase no término do semestre do curso de inglês. Quem seria aquela pessoa, que olhava atentamente para nossa professora, que fazia anotações, que tinha um livro diferente do nosso, mais grosso, porém com o mesmo título? E continuava anotando e olhando atentamente de forma rígida,

¹ Será utilizado o termo Coordenação Pedagógica por ser a nomenclatura utilizada nas minhas funções e na Escola Judicial onde atuo (Escola da Magistratura Regional Federal da 2ª Região – Emarf), bem como por entender que Coordenação Educacional está relacionada ao gerenciamento e à gestão educacional da Escola.

* Juiz federal. Pós-doutorado em andamento na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj. Formador e coordenador pedagógico da Comissão Temática de Gestão da Administração Judiciária e de Direitos Humanos da Emarf. Coordenador Pedagógico do Curso de Formação Inicial e Vitaliciamento do Tribunal Regional Federal da 2ª Região – TRF2. Formador de formadores da Emarf e da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam.

firme, sisuda, sem nenhum sorriso, parecendo superior para a professora, e nos atravessava com seu olhar quando realizávamos as atividades de conversação... e que continuava anotando. Comparava o que a professora ministrava com o que continha no seu espesso livro. Ao término da aula, reuniu-se reservadamente com a professora. Ninguém compreendia o que se passava, mas suspeitávamos que não se tratava de uma aluna, e que se evidenciava uma hierarquia entre ela e a professora.

Esse foi meu primeiro contato com uma Coordenadora Pedagógica – CP², no caso, no curso de inglês, o que somente nos foi esclarecido na aula seguinte. Na relação com os alunos, era uma desconhecida, e assim permaneceu, mesmo durante a aula. Na relação com a professora, exercia um papel de fiscalização da atividade docente, da didática, do ensino-aprendizagem e do conteúdo que estava sendo ministrado. Apurava se o livro estava sendo correta e fielmente seguido, se a duração da aula estava sendo observada.

Esse episódio ocorreu há mais de 30 anos, em 1990. O que essa cena revela? Compreendo que traz interrogações sobre a) a identidade de CP; b) as suas funções; c) a relação CP-formador; e (d) a relação com a concepção de conhecimento, atrelado ao conteúdo no seguimento de um livro didático. Traz concepções de aprender, de ensinar, de conhecimento (homogêneo, hegemônico e universal da forma de lecionar e aprender a língua inglesa), inseridas em um material didático único, da relação professor-aluno e professor-CP, da importância do espaço da sala de aula e do tempo de aula. Ilustra concepções de relacionamento com alunos e concepções hierárquicas de relacionamento com professores.

Mais de vinte anos depois, no ano de 2012, quando passei a atuar como CP do Curso de Formação Inicial – CFI de magistrados, comecei a estudar o tema da coordenação pedagógica, vindo a ministrar quatro

² A sigla CP será utilizada para se referir às coordenadoras pedagógicas e aos coordenadores pedagógicos.

curso de Formação de Formadores do tema (FOFO Nível 2) em 2018, na Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam, e passei por um processo de desconstrução dessa concepção.

Atuava desde 2005 na Escola de Formação e Aperfeiçoamento da Magistratura Federal do TRF2 – Emarf como juiz-aluno e juiz-formador. Mas foi em 2012 que assumi, pela primeira vez, a Coordenação Pedagógica do Curso de Formação Inicial dos novos juizes do TRF2.

O quadro apresentado a seguir sintetiza a minha trajetória.

Quadro 1 – Trajetória do autor

2012: Coordenador Pedagógico – CP do Curso de Formação Inicial – CFI.
2013: CP de Comissão Temática da Formação Continuada – Gestão da Administração Judiciária.
2013: CP de Cursos de Gestão da Execução Fiscal e do Fórum de Execuções Fiscais da 2ª Região – Forexec.
2015: CP de Formador de Formadores – FOFO Integrado N1 2015 e CP de Curso de Vitaliciamento.
2017: CP e Formador do FOFO N2 – Prática Jurisdicional Preparatória e Avaliação por Portfólio.
2018: Formador do Curso de Coordenação Pedagógica da Enfam/2018 e CP e formador do FOFO N1 para desembargadores.
2018: CP e Formador FOFO N2 – Hermenêutica.
2021: CP e Formador FOFO N2 – Novas Ferramentas Tecnológicas/2021; CP do Curso Direitos da Natureza e Princípio da Harmonia (out. 2021 a ago. 2022); CP do Módulo Nacional da Enfam CFI/2022; e CP e formador do FOFO Palops – Liberdade de Expressão.
2022: CP do Curso Prevenção e Enfrentamento do Assédio Moral, Sexual e Discriminação
2023: CP de Comissão Temática de Direitos Humanos.
2023: Supervisor Pedagógico das Ações de Cidadania e Educação da Justiça Itinerante.

Fonte: elaboração própria.

O objetivo deste artigo é fazer uma narração reflexiva sobre tais experiências, analisando em que medida auxiliaram na construção de um

ethos de ser CP. O marco teórico é Almeida e Placco³ na tríade Formador–Articulador–Transformador da atuação de CP.

Utilizo a metodologia das narrativas autobiográficas⁴, item que abre o presente trabalho.

Em seguida, analiso os estudos sobre Coordenação Pedagógica, trazendo as principais contribuições do estado da arte. No terceiro item, articulo com minha experiência mencionada no quadro anteriormente mostrado, discutindo a atuação de CP no contexto das escolas judiciais. Tendo em vista a importância do momento recente, no quarto item analiso os impactos da pandemia da Covid-19 na minha atuação como CP nas escolas judiciais.

Essa breve autorreflexão permitiu trazer algumas pequenas contribuições do ponto de vista epistemológico, metodológico, teórico, conceitual, escalar e político, para a compreensão da atuação de CP nas escolas judiciais, que analiso na conclusão do artigo.

2 AS PESQUISAS AUTOBIOGRÁFICAS

Narrar sua própria trajetória é valorizar um conhecimento advindo da vivência, da práxis, organizando, integrando e refletindo sobre

³ ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, [s. l.], ano 12, n. 142, fev. 2009.

⁴ AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira; MEDEIROS, Emerson Augusto. O método (auto) biográfico e os estudos com histórias de vida. In: NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; PASSOS, Laurizete Ferragut (org.). **Narrativas, pesquisa e formação de professores**: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018. p. 95-116.;

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. Narrativas, outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 13-28.;

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. In: NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; PASSOS, Laurizete Ferragut (org.). **Narrativas, pesquisa e formação de professores**: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018. p. 17-38.

elementos e acontecimentos, torna sua história subjetivamente única, com significados pessoais, e, ao mesmo tempo, permite que sejam acessados mundos pessoais e sociais. Como pontuam Souza e Meireles⁵, as histórias narradas “centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, marcadas por aspectos históricos e subjetivos, rente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, e narrar”. Esse ato significa falar sobre experiências de vida, de formação, e refletir sobre elas, atribuindo novos sentidos.

Permitir o acesso a essas novas ressignificações quer dizer assumir a subjetividade como fundamental no processo científico, pois, como aponta Santos⁶, todo conhecimento é um autoconhecimento. Nesse sentido, Souza e Meireles⁷ descrevem o ato de narrar como um ato ontológico, que, com suas ressignificações, faz operar a transformação de uma vivência em experiência, quando refletimos sobre o que se passa em nós ou na situação na qual estamos implicados. É assim que, para os autores⁸, as narrativas ganham sentidos e potencializam-se como processo de formação de conhecimento, porque têm na experiência sua base existencial. É um ato duplo de implicar-se e distanciar-se de si, pois o saber da experiência articula-se em uma relação dialética entre o conhecimento e a vida.

Para uma vivência ser considerada experiência formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem, entendendo os sentidos e os significados que são vinculados ao processo de interiorização

⁵ SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. In: NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; PASSOS, Laurizete Ferragut (org.). **Narrativas, pesquisa e formação de professores**: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018. p. 18-19.

⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 15. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2007. p. 50.

⁷ SOUZA; MEIRELES, *op. cit.*, p. 22.

⁸ *Ibid.*, p. 23.

e exteriorização. Sobre esse movimento, Souza e Meireles⁹ descrevem como se dá a passagem de capital narrativo a capital experiencial.

Nesse intento, minha reflexão autobiográfica se propõe a articular minhas vivências narradas com o autoconhecimento e minhas subjetividades, tomando-me como objeto de reflexão, tornando a pessoa visível para mim mesmo, transformando essas vivências em experiências formativas.

Esse método autobiográfico tem uma historicidade. Aguiar e Medeiros¹⁰ pontuam que ele eclode nos anos 20 e 30 do século XX, na Escola de Chicago, com a exigência de

uma nova forma de produzir o conhecimento científico nas ciências humanas e sociais não arraigado na centralidade da perspectiva experimental, mas que se abrisse para as questões que dão sentido ao conhecimento produzido pela e para a sociedade¹¹.

Advém, assim, de uma necessidade de reflexões, não só do ponto de vista lógico, mas, também, do mundo social e pessoal dos sujeitos implicados. Em pesquisas em Educação, é apontado que a origem dos estudos que utilizaram esse método teve como eixo básico a formação de professores, com o trabalho de António Nóvoa, em 1983, intitulado

⁹ SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. In: NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; PASSOS, Laurizete Ferragut (org.). **Narrativas, pesquisa e formação de professores**: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018. p. 24.

¹⁰ AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira; MEDEIROS, Emerson Augusto. O método (auto) biográfico e os estudos com histórias de vida. In: NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; PASSOS, Laurizete Ferragut (org.). **Narrativas, pesquisa e formação de professores**: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018.

¹¹ *Ibid.*, p. 98.

“Produzir sua vida: autoformação e autobiografia”, e que é desenvolvido no livro “Vida de professores”, de 1995.

Ao contrário da narrativa biográfica, que estuda a vida do outro, investigando os percursos constitutivos de sujeitos que tiveram influências em um período da história na formação que a história oficial não deu voz¹², a narrativa autobiográfica é a escrita da própria vida do pesquisador, que, na investigação, torna-se também um sujeito investigado, movimentando-se em uma análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação exterior de outros sujeitos. É denominada de pesquisa-formação¹³.

Essa perspectiva metodológica também advém do movimento proposto por Zabalza na obra “Diários de Classe”¹⁴. Passos e Rodrigues¹⁵ apontam que essa perspectiva metodológica de Zabalza¹⁶ traz a narrativa como documentação e reconstrução da trajetória, recriando o sentido e reconstruindo a identidade profissional com as narrativas dos relatos da própria prática¹⁷.

De fato, essa busca de outras formas de expressão dos conhecimentos, como visto, almejada pela Escola de Chicago, parece vir da impossível descrição neutra e objetiva de uma realidade preexistente

¹² AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira; MEDEIROS, Emerson Augusto. O método (auto) biográfico e os estudos com histórias de vida. In: NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; PASSOS, Laurizete Ferragut (org.). **Narrativas, pesquisa e formação de professores**: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018. p. 100-101.

¹³ *Ibid.*, p. 101.

¹⁴ ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

¹⁵ PASSOS, Laurizete Ferragut; RODRIGUES, Kátia Martins. Formação de Coordenadores Pedagógicos: narrativas no contexto de um grupo colaborativo. In: NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; PASSOS, Laurizete Ferragut (org.). **Narrativas, pesquisa e formação de professores**: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018. p. 130.

¹⁶ ZABALZA, *op. cit.*

¹⁷ PASSOS; RODRIGUES, *op. cit.*, p. 135.

aos sujeitos, conforme apontam Oliveira e Geraldi¹⁸, pelo que possibilita a recuperação da validade dos processos de narração do mundo. A narrativa permite escaparmos de imaginar que a verdade só pode ser verdade¹⁹. Nesse sentido, esses procedimentos e essas formas de narrar a vida e o conhecimento podem contribuir para a superação das monoculturas que caracterizam a sociedade contemporânea em benefício de relações mais ecológicas entre os diferentes conhecimentos, culturas e formas de expressão²⁰.

A aprendizagem narrativa é definida para Goodson²¹ como “aprender sobre si mesmo como pessoa e definir um projeto identitário”. Esse é o meu intento de ser CP-narrador de minha vida profissional e CP-investigador/pesquisador-narrador, articulando teoria e práxis para o enriquecimento da minha própria vivência, exprimindo-a como experiência reflexiva. Refletir é atribuir novos sentidos. A escrita deste relato de experiência permite uma postura de escuta e diálogo, de avaliação e, sobretudo, de autoavaliação, além de vontade de aprender.

E para fazer essa articulação, é importante analisar brevemente o estado da arte dos estudos sobre coordenação pedagógica.

¹⁸ OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. Narrativas, outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

¹⁹ *Ibid.*, p. 24.

²⁰ OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. Narrativas, outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 25.

²¹ GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 251, maio/ago. 2007.

3 OS ESTUDOS SOBRE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O ESTADO DA ARTE

Da leitura da bibliografia sobre o tema, percebe-se, inicialmente, a variação das nomenclaturas. Para além da utilização dos termos coordenação pedagógica e coordenação educacional, têm sido usados também supervisor pedagógico e orientador educacional.

O termo supervisor pedagógico é utilizado por Saviani²², um dos precursores na análise das finalidades e das condições do exercício do que era denominado supervisão educacional. O autor analisou a supervisão educacional no interior da história da educação, distinguindo três momentos significativos: a função de supervisão, que é caracterizada desde tempos imemoráveis; a ideia de supervisão, que vem desde a *Ratio Studiorum* dos jesuítas, passando pelas reformas pombalinas, pelo Império e pela Primeira República; e, em um terceiro momento, a profissão de supervisor, de 1920 a 1980, em sua tentativa de dar *status* profissional para a ação supervisora, ao realizar a pesquisa “História das ideias pedagógicas no Brasil”.

Ele trabalhou esses três momentos, sucessivos e articulados, esclarecendo que a ação supervisora passa da condição de função para a de profissão pela mediação da ideia de supervisão, pois, para que seja organizada como profissão, é preciso que ela se destaque do âmbito em que opera, o que implica em um processo de abstração no qual a ideia é construída²³.

²² SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma Escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-38.

²³ SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma Escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999.

Saviani²⁴ afirma que é uma função precipuamente política e não estritamente técnica, embora sob a roupagem técnica. Nesse mesmo sentido, Nereide Saviani, em 1981²⁵, defende a dissertação de mestrado intitulada “Função técnica e função política do supervisor”. Nesse diagrama entre função técnica e função política, a identidade de CP continua em discussão. Myrtes Alonso²⁶ esclarece os vários sentidos em que a expressão supervisão é utilizada ao designar diferentes funções ou atividades desejáveis. Para a autora, é o conceito de educação como maneira de conceber a escola e sua função social que determinarão o sentido prevalecente da supervisão, o aperfeiçoamento do trabalho educativo e a definição de bases mais seguras para se atingir os objetivos estabelecidos²⁷. Na década de 1980, tivemos a era dos especialistas do ensino, e na década de 1990, a coordenação pedagógica como instrumento de transformação e mudança, focado no acompanhamento do professor novo e na formação do cidadão para a participação efetiva na vida pública, que forjaram um novo papel da supervisão: a formação de professores para mudança²⁸.

Nesse contexto de discussão de funções técnicas e funções políticas da coordenação pedagógica, inserem-se as relações com o currículo. Celestino Alves Silva Júnior²⁹ avalia que, na década de 1960, os estudos sobre supervisão estavam ligados à discussão de CP como guardião do currículo e como cuidador de sua viabilização, sem intervir na elaboração

²⁴ SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma Escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999.

²⁵ SAVIANI, Nereide. **Função técnica e função política do supervisor**. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

²⁶ ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: **Supervisão educacional para uma Escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999. p. 167.

²⁷ ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: **Supervisão educacional para uma Escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999. p. 168.

²⁸ *Ibid.*, p. 177.

²⁹ SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Supervisão, currículo e avaliação. In: **Supervisão educacional para uma Escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999. p. 223.

dele ou questionar suas origens. De fato, Lima³⁰ analisa essa ênfase na atividade de supervisão como controle do currículo, dispondo que a formação de CPs se dá voltada para o desenvolvimento de uma concepção de supervisão escolar funcionalista, que percebe a escola de modo passivo, em que qualquer mudança é vista como desequilíbrio.

E na formação do CP era dada maior ênfase no processo de como fazer, controle da ação pedagógica do docente como meio de garantir a qualidade de ensino, inclusão e defesa da ideologia dominante, através de meios considerados neutros, como livros didáticos, métodos e técnicas de ensino³¹.

Posteriormente, o CP vai assumindo a condição de organizar a reflexão coletiva sobre currículo no interior da escola, ao mesmo tempo em que vai migrando para a avaliação³², do que decorre a tensão entre os mecanismos de centralização e descentralização. E, assim, CPs se colocam diante da relação currículo e avaliação, que irá desaguar na ênfase no Projeto Político Pedagógico – PPP como um novo desafio para a legitimidade da função supervisora, com a autonomia da escola e trabalho coletivo³³. Assim, CPs vão definindo sua função de ordenar a reflexão coletiva e sua atribuição essencial é relacionada com o processo de formação em serviço de professores, no que se denomina formação continuada. O pilar da função essencial de CP passa a ser a formação continuada de CPs e de formadores, e seu papel do coordenador pedagógico no movimento de elaboração de um projeto coletivo de escola³⁴. É um destaque para a função de formador.

³⁰ LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2001. p. 76-77. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

³¹ *Ibid.*, p. 78.

³² SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Supervisão, currículo e avaliação. In: **Supervisão educacional para uma Escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 225.

³³ *Ibid.*, p. 225.

³⁴ *Ibid.*, p. 225.

Em Portugal, mas com grande influência no Brasil, Alarcão³⁵ discute como era consolidada a noção de controle para a atividade do coordenador ou supervisor pedagógico. A autora observa a supervisão a partir de seis abordagens: artesanal, comportamentalista, clínica, reflexiva, ecológica e dialógica³⁶. Na abordagem artesanal, a autora define os papéis do aprendiz de professor e do mestre professor, este prático, experiente e um modelo a ser seguido. A abordagem comportamentalista mecanicista ou racionalista repousa na convicção da existência de um corpo de conhecimentos profissionais que deve aprender e dominar. Em sua abordagem clínica, há uma analogia com as residências profissionais, nas quais a sala de aula é um espaço clínico onde há observação, diagnóstico e experimentação; além de se considerar o supervisor como colega e colaborador que orienta, apoia e questiona, disponibilizando-se a auxiliar o outro colega. A abordagem reflexiva dialoga com o que foi proposto por Schön³⁷ para o professor reflexivo, considerando a sala de aula reflexiva, isto é, a reflexão como forma de desenvolver um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado, na dinâmica interativa entre ação e pensamento. A abordagem ecológica transborda a abordagem reflexiva, indo para a preocupação com uma aprendizagem socioconstrutivista, humanista, pessoalista e interativa para render experiências diversificadas, em contextos diferentes, originando interações e transições ecológicas, que se constituem como etapas de desenvolvimento formativo. Por fim, a abordagem dialógica tem influência das correntes antropológicas, sociológicas e linguísticas, valorizando o papel da linguagem no diálogo comunicativo, na construção da cultura profissional e no respeito pela alteridade assumida na atenção a conceder voz de outros supervisores e

³⁵ ALARCÃO, Isabel. Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2001. p.11-56. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

³⁶ *Ibid.*, p. 17.

³⁷ SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

professores parceiros na comunidade profissional³⁸. Em tais abordagens, a autora situa a atuação de CP nas seguintes dimensões: realidade profissional; acesso à realidade; objeto de formação; metodologia de formação; interação pessoa/grupo; local privilegiado de formação; função supervisiva; e avaliação³⁹.

Podemos ver, segundo Alarcão, a noção de complexidade e imprescritibilidade das competências⁴⁰ na medida em que se observa uma evolução da concepção de ensino como atividade estruturada e previsível para o ensino concebido como atividade altamente contextualizada e, conseqüentemente, pouco suscetível de ser estruturada, *a priori*. Além disso, a autora destaca a evolução que, de um enfoque parcelar sobre as competências pedagógicas do ato de ensino, se encaminha para cenários mais compreensivos e contextualizados, suscetíveis de capturar a complexidade dos fatores interventores em si próprios e na sua interatividade ecológica. E, assim, temos uma tendência para eliminação da dicotomia teoria/prática e a conseqüente valorização da aprendizagem experiencial, de reflexão sobre a prática e para a prática⁴¹.

Vemos, portanto, a plasticidade do deslocamento entre as funções de guardião de currículo para a de formador, que será um formador na formação continuada de professores, e para a mudança.

É nesse sentido que se destacam as funções não só de formação, mas também de articulação e de transformação. Assim, CPs têm um trabalho de formação continuada em serviço, contrário ao isolamento de professores, gerando consistência entre ações pedagógicas solidárias. Vai

³⁸ ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2001. p. 17-19. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

³⁹ *Ibid.*, p. 19.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 20-21.

⁴¹ ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2001. p. 29-30. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

se evidenciando essa ampliação das funções de CP: formação, articulação e transformação. A historicidade dessa tríade das funções de CP passa, de fato, a ser analisada por Placco e Souza⁴². Fruto da escassez de bibliografia sobre coordenação pedagógica, em 1998 foi publicada pelas autoras uma coleção organizada por pesquisadoras, mestrandas e doutorandas do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

O que competiria, então, ao CP? Para Almeida⁴³ e Almeida e Placco⁴⁴, na atuação como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe com ela. Como articulador, seu papel principal é de oferecer condições para que os docentes trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade. Como transformador, cabe-lhe o compromisso com a qualidade, com o questionamento, isto é, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática⁴⁵.

A respeito de o que é formação, para Placco e Souza⁴⁶, ela pode ser autoformação, heteroformação ou interformação – esta realizada entre professores ou entre pares em contextos de trabalho⁴⁷.

⁴² PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012b. p. 25-36.

⁴³ ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A coordenação pedagógica no estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua história. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 44.

⁴⁴ ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, v. 12, n. 142, p. 38, fev. 2009.

⁴⁵ ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, v. 12, n. 142, p. 38, fev. 2009.

⁴⁶ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012a. p. 9.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 11.

As autoras destacam que “CP é um formador, falando sobre formação de sua perspectiva, ou seja, do lugar de onde ela parte e se efetiva”⁴⁸. Assim, exige um deslocamento falar que formação com foco no processo do formando não ajuda o CP a se tornar um formador. Deve-se fornecer subsídios para a ação primordial do CP, que é ser formador. Com base no polo do formador, é possível pensar em ações efetivas, consistentes e fundamentadas que permitam a efetivação dos planos de formação. As autoras conceituam formação como “um conjunto de ações integradas intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas aos grupos pelos quais é responsável para promover mudanças na ação dos formandos”⁴⁹. São ações que implicam o agir, o intervir e o mediar como ações do formador. As ações desse formador problematizam o fazer pensar, refletir, questionar, discordar e propor⁵⁰.

Na formação identitária de professores e de CPs, destacam Placco e Souza⁵¹ que, no papel formador, o coordenador pedagógico precisa realizar muitas e diversas aprendizagens, sobre si mesmo, seus professores, a realidade da escola e seus alunos. Para tanto, o CP deverá, também, cuidar de sua própria formação, reservando tempo e mantendo-se motivado para estudar, participar de cursos, compartilhar com os pares etc., em um processo contínuo e permanente, em que a reflexão e a autoavaliação se constituem em suas principais ferramentas de trabalho⁵².

⁴⁸ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012a. p. 14.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 14.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 15.

⁵¹ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Diferentes aprendizagens do Coordenador Pedagógico. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 60.

⁵² *Ibid.*, p. 60.

É nesse sentido que sua função principal é mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores, uma especificidade do trabalho dos coordenadores pedagógicos é a avaliação diagnóstica sobre os conhecimentos prévios e as necessidades formativas⁵³.

Para as autoras, CP não é alguém para “tomar conta dos professores”, nem é o “testa de ferro” das autoridades de diferentes órgãos, mas é um profissional que tem uma função mediadora no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de cumprir obrigações curriculares e passando a aceitar trabalhar e operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e seus compromissos sobre a escola e o aluno – e rejeitar as que parecem inadequadas como propostas de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico⁵⁴.

Se a função formadora ficava bem evidenciada, Almeida⁵⁵ pontua que CP tem o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. Trata-se de uma construção não só do relacionamento entre professores e alunos, mas dos professores entre si – constituir um grupo⁵⁶. Em síntese, sua função é relacionar teoria e prática, enriquecendo a própria experiência e articulando a experiência reflexiva.

⁵³ PEREIRA, Rodnei; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das Coordenadoras Pedagógicas. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 81-102.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 94.

⁵⁵ ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e o desafio de articular mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012a. p. 25.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 34-35.

Placco e Souza⁵⁷ destacam a importância de, em sua atuação, o CP ter noção de trabalho coletivo, vulnerabilidades e redução de danos. O trabalho coletivo é uma forma de prevenção de danos e de problemas nas ações educativas.

O coordenador pedagógico deverá garantir a interlocução permanente e constante com o grupo; observar as ações e condutas de cada sujeito no cotidiano; ter clareza sobre o tempo e o movimento de cada um, ou seja, os diferentes ritmos que são privados e singulares; buscar integrar a proposta de formação desse coletivo com a realidade da escola e as condições de trabalho dos docentes; valorizar a formação continuada na própria escola, incentivar práticas curriculares inovadoras; estabelecer parceria com o aluno, incluindo-o no processo de planejamento; criar oportunidades para o professor integrar a sua pessoa à escola; estabelecer parceria com o professor; propiciar situações desafiadoras a alunos e professores investir em sua própria formação⁵⁸.

⁵⁷ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012b. p. 32.

⁵⁸ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012b. p. 32.

É nesse contexto que, sintetizando, algumas dimensões a serem trabalhadas com os professores pelo CP são⁵⁹: competências pessoais (autoconhecimento, valores, capacidade de tomar decisões e de resolver problemas e definição de metas); competências sociais (crença em seus valores e metas, firmeza e resistência à pressão dos grupos de pares); e conhecimentos (do conteúdo, da matéria a ser ensinada, dos aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem, das questões que envolvem os valores, da ética, da cidadania, dos aspectos afetivos etc.).

Para Silva⁶⁰, a função articuladora de CP impõe um plano de ação que envolva toda a comunidade escolar com interdisciplinaridade e a integração curricular através de temas transversais, formando uma unidade pedagógica⁶¹.

O CP articula a equipe pedagógica em torno do melhor cumprimento do que foi estabelecido no projeto político pedagógico, coordenando seus diversos desdobramentos, planejamento, acompanhamento e avaliação. Por esse motivo, Almeida⁶² destaca a dimensão relacional, o ouvir ativo,

⁵⁹ PLACCO; SOUZA, ref. 58, p. 32.

⁶⁰ SILVA, Moacyr da. O trabalho articulador do coordenador pedagógico. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 51.

⁶¹ Silva cita como exemplo a industrialização do Estado de São Paulo, com o professor de história falando do período do Governo JK, o de geografia falando dos movimentos migratórios, o de matemática discorrendo sobre percentagens, proporções e índices estatísticos, o de língua portuguesa propondo leitura e discussão de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, o de educação artística propondo visitas a museus, igrejas e indústrias e observação de obras de arte do período. É um relevante exemplo de como o coletivo dos professores, demais integrantes da escola e CP conduziram todo o processo de integração das disciplinas em torno da temática da unidade. SILVA, Moacyr da. O trabalho articulador do coordenador pedagógico. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 52. SILVA, Moacyr da. Planejar, acompanhar e avaliar: principais atribuições do coordenador pedagógico na instituição escolar. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda de Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 185-199.

⁶² ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 85.

a escuta ativa, ouvir, pensar e repensar, exercitar o planejar coletivo⁶³, considerar e valorizar os sentimentos e saberes dos formadores do mesmo modo que se recomenda que eles valorizem os alunos, em uma relação reflexiva, rompendo a estrutura hierárquica com que tive contato no curso de inglês.

A terceira face das funções de CP, a função transformadora, pode ser destacada em diversos autores. Alves e Garcia⁶⁴ organizaram uma coletânea de textos sobre o fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais em decorrência de um fato eminentemente político: a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro decidiu acabar com as assessorias que coordenam o trabalho desses profissionais de ensino, decisão sem qualquer participação quer das associações dos profissionais de ensino, quer desses profissionais como elementos da secretaria na administração central, na intermediária ou na escola. Foram reunidos na mesma estrutura supervisores, orientadores, psicólogos, assistentes sociais e professores de diferentes áreas de ensino, sem qualquer articulação interdisciplinar e sem preocupação com as diversas especificidades.

Garcia⁶⁵ destaca que o educador consciente assume como luta a possibilidade de a escola servir aos interesses reais da sociedade. A instituição transforma-se quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende, quando os sem-voz se fazem ouvir, revertendo a hierarquia do sistema autoritário. Essa escola recupera a sua função social

⁶³ ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 87.

⁶⁴ ALVES, Nilda; GARCIA, Regina. Introdução. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina (org.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994. p. 9. (Coleção Educar 5).

⁶⁵ *Ibid.*, p. 14.

e política, capacitando os alunos para a participação plena na vida social, política, cultural e profissional⁶⁶.

Sua função é mobilizar diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola para que cumpra a sua função, tanto em um espaço comum como em um espaço específico. Coordenar o processo de planejamento, implementação e avaliação curriculares:

[...] não mais o professor que sabe e que fala o seu saber e o aluno que não sabe e que é impedido de falar o que sabe e do que quer saber. Não mais os especialistas, orientadores educacionais, supervisores escolares e diretor que sabem mais e usam o poder de seu saber sobre o professor que sabe menos e obedece aos que mais sabem. Não mais o sistema inflado e as bases, esvaziadas de seu saber, numa evidente superposição teoria-prática. Não mais o exercício hierarquizado de transmissão de saberes, ao qual subjazem relações de poder que apontam para uma sociedade autoritária, composta de homens conformistas⁶⁷.

⁶⁶ GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina (org.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994. p. 14. (Coleção Educar 5).

⁶⁷ GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina (org.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994. p. 14. (Coleção Educar 5).

Em seu relato de experiência em supervisão educacional, no período de 1978 a 1984 em uma escola municipal no Rio de Janeiro, Santos⁶⁸ destacou que é importante

estar desarmado, aberto, com uma postura de escuta, abertura e diálogo; respeitar o formador; a conscientização sobre a importância da avaliação e autoavaliação; a vontade de saber cada vez mais, de aprender, e estudar, de estar atualizada em sua área de ação.

Além disso, as relações pedagógicas não podem ser entendidas separadamente das relações interpessoais. Os saberes e aprendizagens do CP para o desempenho de seu papel na escola, em especial junto aos professores, se diferenciam daqueles exigidos dos docentes, na medida em que a liderança esperada desse profissional qualifica de maneira destacada as dimensões por ele desenvolvidas, cognitiva e afetivamente⁶⁹.

Feita essa digressão, observaremos que, com base nas Diretrizes Pedagógicas da Enfam, foi criado um Curso de Coordenação Pedagógica para a formação de magistrados.

Devem ser destacados os sentimentos dos professores e a importância de acionar a memória, inserindo o CP na sua função transformadora, em sua participação em um projeto, como veremos

⁶⁸ SANTOS, Leonice Carvalho Rodrigues. Uma experiência em supervisão educacional: comprometimento e crescimento conjunto. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina (org.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994. p. 32. (Coleção Educar 5).

⁶⁹ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Diferentes aprendizagens do Coordenador Pedagógico. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 60.

adiante, no CFI, no Curso de Formação para Fins de Vitaliciamento – CVIT, no FOFO para Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – Palops sobre liberdade de expressão, no curso de Direitos da Natureza, no próprio curso de Coordenação Pedagógica, no FOFO para Desembargadores, no FOFO da Prática Jurisdicional Preparatória e Avaliação por Portfólio, assunto sobre o qual me debruço no próximo item.

4 SER COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE MAGISTRADOS

É por meio das Diretrizes Pedagógicas da Enfam, reguladas pela Resolução Enfam n. 7/2017, que as escolas judiciais e de magistratura de todo o país orientam o planejamento, a implementação, o acompanhamento e a avaliação das ações educacionais de formação e aperfeiçoamento de magistrados. São dispostos os princípios epistemológicos e pedagógicos que balizam o conjunto das ações educativas a serem desenvolvidas pelas escolas, como formação por competências, processo pedagógico (ensino e aprendizagem), estratégias metodológicas, organização curricular, avaliação e pesquisa e disseminação do conhecimento⁷⁰.

Como o foco são as atividades dos magistrados para o exercício da prática jurisdicional, considerando os contextos social, econômico e cultural, cada vez mais complexos, a formação do magistrado deverá ser humanista, crítica, teórico-prática, interdisciplinar e integradora,

⁷⁰ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Diretrizes pedagógicas da Enfam:** para formação e aperfeiçoamento de magistrados. Brasília, DF: Enfam, 2017. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res_7_Enfam_2017_Diretrizes_Pedagogicas_Enfam%20_Texto_%20Principal.pdf. Acesso em: 9 jan. 2024.

buscando apreender a prática jurisdicional em suas relações com a totalidade complexa⁷¹.

Considerando que as ações de formação são sistematizadas e intencionais, equipe pedagógica, CPs e docentes, juntos, devem planejar situações de aprendizagem que levem o magistrado-aluno a desenvolver as competências demandadas de forma interdisciplinar, definindo práticas e metodologias que estimulem a aprendizagem mediante a relação intencional e sistematizada dos discentes com conhecimentos, metodologias e práticas próprios da atividade jurisdicional.

Nesse contexto, observa-se a importância da atuação de CPs nas suas múltiplas funções de formador, articulador e transformador. Particularmente, comecei em 2012 como Coordenador Pedagógico do Curso de Formação Inicial de Magistrados. Não tinha dimensão do que era ser coordenador. Inicialmente, reunimo-nos com colegas que tinham realizado o curso, como coordenadores e formadores. Lemos as avaliações de reação do curso anterior. Passamos a nos reunir com várias pessoas que iriam atuar como formadoras. Elaboramos o plano de curso, indicamos os formadores e os coordenadores dos módulos. Havia os módulos teórico-práticos, realizados em sala de aula, na escola, ou com estudos do meio. Mas o módulo carro-chefe era o de prática jurisdicional preparatória que funcionava como um estágio nas varas, nas unidades jurisdicionais. Como coordenador, cumpria articular todo o conhecimento, todos os módulos teórico-práticos, realizados na escola, mas, sobretudo, o módulo prático, realizado na unidade jurisdicional, no que se denomina de formação em serviço, e a formação em alternância com a escola.

Como coordenador pedagógico de Comissão Temática da Formação Continuada, denominada Comissão de Gestão da Administração Judiciária, implementamos um curso de Execução fiscal, com base na avaliação diagnóstica de que os processos de execução fiscal envolvem

⁷¹ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS, ref. 70.

processamento em massa, no sentido de que a gestão, a administração processual é a mais relevante. Dois aspectos relacionados com as diretrizes pedagógicas foram fundamentais: o primeiro relacionado com a horizontalidade. Era um curso em que magistrados de varas de execução fiscal ou com competência para a área davam aulas para magistrados que atuavam na execução fiscal. A horizontalidade era proposta por meio dos métodos ativos dos estudos de caso, das situações práticas e cotidianas enfrentadas por nós, e o nível de horizontalidade era máximo. Ficávamos em círculo discutindo as questões, os problemas propostos e o primeiro levantamento de material fornecido. As discussões eram em grupos e não havia solução ou resposta única. O trabalho como coordenador foi planejar o curso, convidar os formadores, articular as aulas e transformar no sentido de promover uma maior qualidade na prestação jurisdicional em execução fiscal. O segundo ponto ocorreu com o resgate da Memória em Fórum de Execução Fiscal no qual trabalhamos. Fizemos um levantamento do histórico das varas, da competência em execução fiscal, e articulamos com o tribunal, com a produção de enunciados, mapeamento de controvérsias e encaminhamentos administrativos.

Como coordenador pedagógico de Formador de Formadores N1 e coordenador pedagógico da própria Escola (Emarf), no ano de 2015, passamos a formar formadores na perspectiva regional do TRF2. Além de articular com os colegas formadores (éramos quatro docentes formadores), com a Escola e com a Corregedoria, também tivemos o papel transformador de introduzir as diretrizes preconizadas pela Enfam. Era uma transformação de uma pedagogia tradicional para a pedagogia da formação por competências. O curso foi muito exitoso e vencemos várias resistências, mormente quanto à adoção dos métodos ativos. Ainda no ano de 2015, passei a atuar como coordenador pedagógico de Curso de Vitaliciamento, continuando a coordenar a formação inicial dos novos magistrados. Era o primeiro curso específico para vitaliciamento. Os cursos, até então, eram considerados como mera forma de atingir a

carga horária de 60 horas no primeiro ano do vitaliciamento, e mais 60 horas no segundo ano, totalizando as 120 horas necessárias, mas não havia uma trilha ou um itinerário formativo dos juízes em vitaliciamento. Era apenas computar os créditos de horas-aula de disciplinas avulsas aleatórias, escolhidas livremente pelos magistrados sem nenhuma diretriz formalizada. Como projeto-piloto, retomamos os mesmos módulos do curso de formação inicial, porém sob a perspectiva do vitaliciamento.

Como a prática jurisdicional era um carro-chefe da formação inicial e do vitaliciamento, bem como a avaliação ainda era muito desconhecida, no ano de 2017, passei a atuar como Coordenador Pedagógico e Formador do FOFO N2 – Prática Jurisdicional Preparatória e Avaliação por Portfólio. Um dos elementos fundamentais da formação inicial e do vitaliciamento é a prática jurisdicional preparatória, assim, realizamos um curso FOFO Nível 2 para formar orientadores da prática, seja na formação inicial, seja no vitaliciamento. O curso teve grande adesão e foi encampado pela Enfam. Iniciamos discutindo o perfil, a identidade de ser formador-orientador e o que se almeja para o juiz em formação; discutimos os saberes e as competências necessárias para o formador-orientador e para o juiz em formação; e elaboramos a construção do plano de trabalho e realização da avaliação por portfólio. A avaliação sempre foi um dos elementos mais difíceis enfrentados pelos juízes-orientadores. No âmbito de nossa região, muitos orientadores da prática não tinham sequer o FOFO, então realizamos uma oficina resumida de 4 horas.

Um divisor de águas na Coordenação Pedagógica foi o ano de 2018, em que atuei como formador do Curso de Coordenação Pedagógica da Enfam, esse foi um grande momento de virada. Fui convidado pela coordenadora pedagógica da Enfam, Marizete Oliveira, para elaborar, em conjunto, um curso a distância no *Moodle* sobre coordenação pedagógica, assunto que conhecia apenas na prática, mas não tinha ainda um grande embasamento teórico. Começamos, em dezembro de 2017, a elaborar o plano de curso. Reunidos presencialmente, em dois dias, iniciamos a

discussão sobre as competências e saberes necessários do coordenador pedagógico. Fazendo parte do grupo de trabalho para a criação do plano de curso, também estavam presentes duas outras pedagogas que elaborariam o FOFO Nível 2 para planejamento de ensino. A discussão foi extremamente rica, e definidas as competências, passamos a elaborar o plano. Esses dois dias de discussão se tornaram um curso de coordenação pedagógica. Foi a partir daí que passei a ter maior estofo teórico para discutir o tema; a pesquisar as correntes pedagógicas; e a ler sobre a pedagogia no Brasil, incluindo uma coleção de Placco e Souza⁷² sobre coordenação pedagógica, aprofundando meus estudos. Elaboramos três apostilas e a realização do curso foi uma experiência única. O curso teve duas edições em 2018, uma edição em 2020, na pandemia, e outra em 2022⁷³.

No ano de 2018, atuei como coordenador pedagógico e formador FOFO N1 para desembargadores. Aqui, houve uma encomenda específica por parte do desembargador diretor da Escola. Nessa seara, insere-se, além da questão da formação, também a articulação com demais integrantes e gestores do tribunal e a questão política de sensibilização para o Curso de Formação de Formadores. Era idêntico ao curso para o público geral, tanto que muitos desembargadores haviam feito o FOFO geral, mas esse tinha um conteúdo político de formar um público específico, que destacasse a importância dos gestores em conhecer o FOFO.

⁷² PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012a. p. 9-16.

⁷³ Essa experiência está descrita no artigo de Marizete Oliveira que compõe esta obra.

Ainda no ano de 2021, atuei como coordenador pedagógico do Curso Direitos da Natureza e Princípio da Harmonia⁷⁴, que foi realizado na pandemia, a nível internacional, e totalmente pelo Zoom e pelo Moodle. Participei como coordenador pedagógico. O curso implicava uma mudança de paradigma para tratar da Natureza, com “N” maiúsculo, como sujeito de direitos. Nesse sentido, minha atuação como coordenador era o máximo da função de transformação, antes demonstrada. Mas os formadores, embora muito renomados, não tinham o curso de Formação de Formadores. A dificuldade era dupla: como trabalhar aspectos do FOFO com formadores que não tinham tal base? E como transpor para o ambiente telepresencial?

Iniciamos com uma atividade muito impactante. Como se trata de um curso que se propõe a mudar paradigmas e no qual teremos webconferências que serão transmitidas futuramente pela internet, nossa proposta era redigir uma carta, como um convite para sensibilizar o público externo sobre os temas tratados no curso. A carta seria um convite pessoal, com base nos nossos interesses e nas nossas expectativas, apresentando as razões de nos inscrevermos no curso, buscando, assim, motivar e mobilizar o público externo.

Durante as oficinas, houve comentários dos principais casos de reconhecimento dos direitos da Natureza pelos tribunais, por exemplo, o reconhecimento dos direitos do rio Atrato, na Colômbia, com a presença do juiz relator do caso, Ivan Palacio. De fato, no campo judicial, a cada dia surgem novas demandas, com fundamento nos novos paradigmas jurídicos dos direitos da Natureza e no Princípio da Harmonia, sem que os

⁷⁴ Trata-se do curso internacional Direitos da Natureza: teoria e prática e o Programa Harmonia com a Natureza das Nações Unidas, a ser promovido conjuntamente pelo CEJ/CJF, Enfam, a Universidade Federal do Ceará – UFC, a Universidade Federal de Goiás – UFG e a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com base no Acordo de Cooperação Técnica firmado entre o Conselho da Justiça Federal – CJF (com interveniência do Centro de Estudos Judiciários), a UFC, a UFG e a UFSC, com vistas a fornecer suporte técnico ao Programa Harmonia com a Natureza (UN Harmony with Nature Programme), do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais – DESA da Organização das Nações Unidas – ONU.

tomadores de decisão tenham tido, até o momento, acesso à necessária atualização, capacitação ou formação sobre esses novos temas. São exemplos, além das ações reivindicatórias de direitos dos animais – das quais desponta, no Brasil, como *leading case*, a emblemática decisão da Segunda Turma do Superior Tribunal de Justiça – STJ no Recurso Especial n. 1.797.175 – SP 2018/0031230-0⁷⁵, que trata dos direitos do louro verdinho, com fundamento nos direitos da Natureza e no Princípio da Harmonia –, aquelas em que se postulam direitos dos rios (Ação da Bacia Hidrográfica do Rio Doce), direitos das árvores e das florestas e, finalmente, o reconhecimento de direitos do planeta (da Mãe Terra). Cortes constitucionais dialogam e reconhecem a Natureza como sujeito, especificamente em Equador, Colômbia, Índia e Nova Zelândia, com a emergência de uma nova hermenêutica jurisprudencial global nesse sentido.

Os discentes tiveram a oportunidade de dialogar com vários membros da rede de especialistas sobre Harmonia com a Natureza das Nações Unidas. O objetivo geral do curso foi alcançado com a atualização de 35 juízas e juízes nos novos paradigmas jurídicos dos Direitos da Natureza e da Harmonia, a partir da perspectiva do Programa Harmonia com a Natureza da ONU e do Novo Constitucionalismo Democrático Latino-Americano.

Por fim, os participantes do curso elaboraram vinte propostas de estímulo à efetivação do Princípio da Harmonia e dos direitos da Natureza, da Mãe Terra e dos seres humanos, pois a integramos com o propósito de conferir maior concretude à meta 12.8 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS da Agenda 2030 das Nações Unidas, promovendo maior

⁷⁵ BRASIL. Superior Tribunal de Justiça (2. Turma). **Recurso Especial n. 1.797.175 - SP (2018/0031230-0)**. Administrativo. Ambiental. Recurso Especial. Não configurada a violação do art. 1.022 do CPC [...]. Recorrido: Fazenda do Estado de São Paulo. Relator: Min. Og Fernandes, 21 de março de 2019. Disponível em: https://processo.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=ITA&sequencial=1806039&num_registro=201800312300&data=20190513&formato=PDF. Acesso em: 9 jan. 2024.

conscientização dos estilos de vida em harmonia com a Natureza. Essas propostas foram encaminhadas às lideranças do Sistema Judicial brasileiro e ao Programa Harmonia com a Natureza das Nações Unidas e publicadas como “enunciados” com recomendação de serem observados por juízas e juizes do Brasil.

Outro grande marco foi a atuação, no período de outubro de 2021 a agosto de 2022, como coordenador pedagógico do Módulo Nacional da Enfam CFI, núcleo da formação de magistrados. A função transformadora era crucial, bem como a função articuladora teve seu ápice. Nessa atuação pude me debruçar em como a função de formador envolve a formação de formadores por competência, a análise do cotidiano da formação com base no currículo, nas metodologias e nas práticas avaliativas, e como era importante o compartilhamento de experiências. Na formação inicial, os três eixos raça-classe-gênero eram fundamentais, conformando-se como uma educação em valores.

Na função de articulador, observei que importava a articulação de saberes, fazeres e instituições. Por fim, na função de transformador, implicava mais que a realização de uma pesquisa-ação, a realização de uma pesquisa-intervenção, com foco na qualidade e no acesso à justiça.

No âmbito do curso de Formação de Formadores Nível 2, realizamos, no ano de 2022, um curso para formar formadores em liberdade de expressão com os Países Africanos Falantes de Língua Oficial Portuguesa. Foi uma parceria da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco com a Enfam. A Unesco, como agência especializada das Nações Unidas, busca promover e proteger a liberdade de expressão e seus corolários, a liberdade de imprensa e o acesso à informação; realizar a conscientização de todos os atores relevantes e, em particular, daqueles que trabalham nos sistemas judiciários, tais como juízes, advogados e promotores de justiça, sobre a importância de garantir esses direitos humanos fundamentais.

Inicialmente, reunimo-nos, em dezembro de 2021, para elaborar o plano. Para realizar seu esboço, foram dois dias de reunião, em que fizemos um *brainstorming* sobre as competências e a distribuição dos objetivos durante o curso.

Ao final do curso, os cursistas estariam aptos a atuar como formadores de magistrados na área de liberdade de expressão, acesso à informação e segurança de jornalistas.

Por fim, por ocasião da produção deste artigo, também vim a atuar, desde junho de 2023, como coordenador pedagógico da Comissão Temática da Formação Continuada de Direitos Humanos. Fui convidado para realizar o curso de Direitos Humanos no Âmbito Internacional com o escopo de tratar a pauta de efetivação de direitos humanos como agenda permanente e prioritária; a capacitação em direitos humanos e controle de convencionalidade, com ênfase no diálogo jurisdicional com o sistema interamericano; e conferindo especial destaque aos direitos de grupos em situação de vulnerabilidade, como populações afrodescendentes, povos indígenas, refugiados, pessoas privadas de liberdade, pessoas em situação de vulnerabilidade pessoal, social e institucional, vítimas de assédio moral, sexual e discriminação, entre outras. A coordenação envolveu articulação com juízes dos países da América Latina e Caribe e parceria com a Escola do Tribunal Regional Federal da 1ª Região – TRF1. O objetivo geral foi proferir decisões e sentenças mais precisas, assegurando a implementação das políticas públicas de acesso à justiça e aos Direitos Humanos à luz do sistema internacional de proteção dos Direitos Humanos na América Latina e no Caribe.

E, também no ano de 2023, atuo como supervisor pedagógico das Ações de Cidadania e Educação para os Direitos da Justiça Itinerante. Desde 2008 realizo atividades de cidadania. Como juiz federal, percebi que muitos conflitos judicializados se repetiam, além de que a população vulnerável estava muito afastada da Justiça Federal, considerada, por muitos, elitizada e bastante desconhecida.

Desse modo, parecia ser necessária uma atuação de um juiz que atacasse efetivamente a estrutura do conflito, de maneira extraprocessual. Com esse propósito, no ano de 2008, comecei a desenvolver ações por meio de encontros de cunho didático-pedagógicos (e dialógicos) com a participação de outras entidades, como o Instituto Nacional do Seguro Social – INSS e a secretarias municipais de assistência social. Nesses encontros, realizávamos oficinas nas quais explicávamos o que é a Justiça Federal, quais são os direitos previdenciários e os direitos dos idosos, bem como ouvíamos a plateia acerca das principais questões que vivenciavam. Era uma troca participativa: falar-e-ouvir.

Os resultados das oficinas eram tão satisfatórios que nos faziam prosseguir nesse intento e buscar autores que tratassem deste tipo de abordagem do acesso aos direitos e à justiça. Atuamos com adolescentes, crianças e jovens em escolas públicas; assistentes sociais; agentes comunitários de saúde; e em comunidades quilombolas e indígenas.

Em síntese, essas experiências servem para destacar as competências de CP, com as quais tomei maior conhecimento no curso de coordenação, com base na tríade formação–articulação–transformação.

Outrossim, também merece destaque o trabalho coletivo de CPs, tal qual tivemos a oportunidade de verificar nos encontros realizados na Enfam em dezembro de 2019, antes da pandemia da Covid-19, e por ocasião das reuniões no CFI e no CVIT.

A propósito, essa é uma das missões de maior monta para o CP: lidar com o formador iniciante ou o formador sem FOFO, como tivemos a oportunidade na realização das Oficinas CFI para o módulo de prática jurisdicional (estágio) e nas oficinas para tal módulo no Vitaliciamento, e com a preparação para receber novos alunos no CFI e no CVIT.

Criavam-se, assim, espaços de reflexão sobre o curso e sobre os saberes: na prática preparatória, a relação de transferência do formador que recebe o novo juiz; e nos processos avaliativos, nos quais um dos cursistas mencionou “tenho dificuldade em avaliar um colega”.

A sensação de pertencimento na participação de um Projeto CFI, CVIT e Palops, Direitos Humanos e de Direitos da Natureza foi expressiva.

No eixo da formação, observamos as dimensões técnico-científica e continuada, o trabalho coletivo e as dimensões dos saberes crítico-reflexiva e avaliativa.

Foi possível observar essa relação do CP com o formador iniciante, sem FOFO, no CFI e na prática jurisdicional preparatória, na preparação para receber os novos juízes em sua unidade jurisdicional. Foram criados espaços de reflexão sobre o curso e sobre os saberes na prática preparatória, com a relação de transferência ao receber os novos juízes; e nos processos avaliativos, como na fala já citada de um participante: “tenho dificuldades em avaliar um colega”. Essas frases, como “na prática preparatória, o juiz que atuou em minha unidade jurisdicional me fez lembrar como eu era no início da profissão”, puderam ser exaustivamente dialogadas.

O encontro inicial para a prática foi realizado na sala de confraternização em que cada novo juiz pôde conversar com seu orientador.

Um dos casos que ilustra a importância da função de articulação do CP foi o da obtenção do dispositivo (Token) para a assinatura digital, na posse do ano de 2018, pois era necessário, essencial e imprescindível para a realização das atividades. Assim, a coordenação teve que articular com os setores administrativos para que tal dispositivo fosse obtido o mais rápido o possível.

Fatos políticos, como retratam Alves e Garcia⁷⁶, têm influência, como a questão orçamentária de 2019-2020 e a posse dos recém-aprovados no último concurso do ano de 2019.

⁷⁶ ALVES, Nilda; GARCIA, Regina. Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma Escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 125-142.

Por seu turno, ilustrativo da função de formação foi no Curso Direitos da Natureza para os tutores atuarem em ensino a distância, inobstante não tivessem FOFO.

Essa trajetória na coordenação pode ser agregada em quatro grupos: 1) coordenação da formação inicial e vitaliciamento (CFI, CVIT, FOFO Prática Jurisdicional Preparatória e Avaliação por Portfólio, do Módulo Nacional); 2) coordenação da formação continuada (de cursos de Gestão da Execução Fiscal, de Direito Global da Saúde e da Comissão de Direitos Humanos); 3) coordenação do FOFO (Nível 1 – Módulos 1, 2 e 3, do FOFO exclusivo para Desembargadores e do FOFO – N2 Hermenêutica; FOFO – N2 Novas Ferramentas Tecnológicas); e 4) coordenação de cursos em Educação de Valores (como o Curso de Direitos da Natureza e Princípio da Harmonia, FOFO Liberdade de Expressão para juízes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, coordenação do Curso de Prevenção e Enfrentamento do Assédio Moral, Sexual e Discriminação, e Supervisão das Ações pedagógicas de Cidadania).

Com base nos aspectos que mencionei no início deste artigo, a saber, a) a identidade de CP; b) as suas funções; c) a relação CP-formador; e d) a relação com o conteúdo (como no seguimento de um livro didático no curso de inglês), com base na experiência vivida como CP, é possível montar o quadro apresentado a seguir.

Quadro 2 – Identidade de CP e tipos de coordenação

Aspectos	Identidade de CP	Funções de CP			Relação CP-formadores	Relação com o conhecimento
		Formador	Articulador	Transformador		
Coordenação da formação inicial e vitaliciamento	Acolhedor, promove a mudança de paradigma, organizador do trabalho coletivo.	Formar os juízes formadores, amparar, contribuir e realizar oficinas.	Desenvolver trabalho coletivo, articulação, saberes com instituições e demais formadores.	Transformação da magistratura e do Poder Judiciário.	Acolhimento, reuniões, apoio, acompanhamento, amparo, questões administrativas, foco nas estratégias ativas e avaliação.	Diretrizes pedagógicas da Enfam.
Coordenação da formação continuada	Horizontalidade absoluta.	Paridade e Horizontalidade absoluta.	Com os próprios colegas e providências administrativas.	Sem maiores evidências.	Acompanhamento menor.	Plena liberdade curricular.
Coordenação do FOFO	Promover mudança de paradigma.	Formador no patamar mais elevado.	Com a própria Escola e a Enfam.	Mudança de paradigma na educação de juízes.	Integração plena, alinhamento.	Diretrizes Pedagógicas da Enfam.
Coordenação de cursos em Educação de Valores	Horizontalidade, promover mudança de paradigma.	Horizontalidade com os colegas, pouca atuação como formador, apenas parte metodológica.	Articular os formadores e os saberes, integração do currículo.	Mudança de Paradigma e Educação de valores.	Acompanhamento e apoio apenas eventual nas metodologias e integração.	Políticas públicas do CNJ.

Fonte: elaboração própria.

Outro fato relevante foi o impacto da pandemia da Covid-19, que analiso na sequência.

5 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PANDEMIA: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE MAGISTRADOS

Os impactos da pandemia da Covid-19 foram discutidos em 2021 por Placco e Souza⁷⁷, focando na identidade profissional de CPs, nesse momento da escola e da sociedade. De fato, como podemos pensar suas funções? E como propor um plano de ação e ações formativas em relação a tais profissionais? Foi necessário criar novas formas de atuar, reinventar nossas práticas e experiências, encarar as urgências, em uma reinvenção identitária, segundo as autoras.

Como proposições ao desenvolvimento dessas ações na atualidade, e a título de síntese, sugere-se que, nesse contexto, os CPs devem⁷⁸: a) examinar a rotina estabelecida no seu plano de ação e ajustá-la de acordo com as novas demandas; b) fazer um diagnóstico das novas demandas e relacioná-las com as anteriores; c) realizar um mapeamento das emoções presentes nas relações escolares, nas interações dos diferentes grupos, incorporando as dúvidas e as incertezas; d) mapear as demandas, destacando as atuais e relacionando às existentes antes da pandemia; e) listar as ações a serem implementadas para atender às demandas,

⁷⁷ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. A ação da coordenação pedagógica em tempos de pandemia: (re)pensando o plano de ação e a formação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e os desafios da pandemia**. v. 16. São Paulo: Edições Loyola, 2021. p. 13.

⁷⁸ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. A ação da coordenação pedagógica em tempos de pandemia: (re)pensando o plano de ação e a formação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e os desafios da pandemia**. v. 16. São Paulo: Edições Loyola, 2021. p. 21.

registrando quem deverá ser mobilizado para atuar em parceria nessas ações (membros da equipe gestora professores, estudantes, outros); f) estabelecer estratégias de mobilização do coletivo da escola no desenvolvimento do plano de ação; e g) reformular o plano de formação de professores e pesquisar materiais para estudo e experiências a serem apresentadas, partindo das demandas levantadas.

De fato, dimensões que se anunciavam como importantes de serem trabalhadas na formação de professores e na articulação das relações educacionais, agora comparecem como urgentes, como as emoções, os afetos de modo geral e as expressões da subjetividade e vivências dos sujeitos que participam das interações, virtuais ou presenciais, como acolhimento, apoio e compreensão das necessidades, lugares ou pontos de vista, mas buscando favorecer a expressão das dúvidas, das angústias, dos medos⁷⁹.

Por seu turno, Almeida⁸⁰ pontua que esse cuidar do professor nesse contexto de pandemia da Covid-19 implica cuidado constante com o fazer, o planejamento, os objetivos, o conteúdo, a comunicação e a habilidade em fazer-se próximo dos alunos, observar, olhar, ouvir, responder sentimentos e encaminhar soluções.

No caso da formação de magistrados, durante a pandemia da Covid-19, no ano de 2021, atuei como coordenador pedagógico e formador do FOFO – N2 Novas Ferramentas Tecnológicas. Foram planos de ação urgentes e necessários. No meio da pandemia, o desembargador ex-diretor da Escola solicitou um FOFO – N2 por conta da exigência de carga horária para manutenção do nome no banco de formadores,

⁷⁹ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. A ação da coordenação pedagógica em tempos de pandemia: (re)pensando o plano de ação e a formação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e os desafios da pandemia**. v. 16. São Paulo: Edições Loyola, 2021. p. 21.

⁸⁰ ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Retomando a questão do cuidar: aprendizagens do Coordenador Pedagógico na pandemia. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e os desafios da pandemia**. v. 16. São Paulo: Edições Loyola, 2021. p. 26.

e elaboramos, em parceria com pedagogos da Enfam e do colega Juiz de direito Fábio Póvoa, do Tribunal de Justiça do Pará, um curso sobre as novas ferramentas tecnológicas. O ensino híbrido, telepresencial e a distância, firmava-se por conta do isolamento e do distanciamento social. Até então, como plataformas de ensino a distância, tínhamos somente o Moodle e o AVA, após o início da pandemia ficou disseminada a utilização do Zoom, do Cisco Webex, do Teams e do Google Meet. Era importante discutir a transposição dos métodos ativos presenciais para o ambiente telepresencial. O curso teve enorme adesão e foi muito exitoso.

De fato, com o distanciamento/isolamento social provocado pela pandemia, restou inviável, ou ao menos bastante comprometida, a realização de ações formativas presenciais no mesmo espaço físico. Assim, surgiu a necessidade de recorrer às plataformas virtuais para a realização do ensino remoto. Não obstante existissem várias plataformas para o ensino remoto, bem como fossem oferecidas diversas ferramentas tecnológicas para viabilizá-lo, ainda havia um desconhecimento muito grande quanto a sua operacionalidade e como utilizá-las corretamente, de acordo com os objetivos educativos.

Falar em ensino remoto não significa realizar uma mera transposição das aulas presenciais para as aulas *on-line*. Assim, como CP, há importância em destacar que era muito mais do que isso: elaborar um planejamento adequado do ensino remoto, articulando os objetivos às atividades síncronas e assíncronas a serem realizadas, bem como ter pleno domínio da utilização das ferramentas tecnológicas à disposição para que os objetivos da formação sejam efetivamente alcançados.

O curso foi relevante para difundir práticas, possibilidades e perspectivas do ensino remoto na formação de formadores. Nosso objetivo geral foi, assim, realizar ações formativas híbridas com a utilização adequada das ferramentas tecnológicas virtuais.

Por ocasião da pandemia da Covid-19, deparamo-nos também com a situação dos novos juízes que, embora aprovados desde junho de 2019, ainda não haviam tomado posse. O concurso se findou em junho de 2019, mas, por questões orçamentárias, somente foi dada posse no meio da pandemia, em novembro de 2020. Era importante ter uma relação de cuidado com os alunos aprovados, para que eles se sentissem acolhidos. Foram substituídas as atividades presenciais pelo ensino remoto emergencial. A plataforma virtual utilizada, além do Moodle, foi o Zoom. O Módulo Nacional da Enfam foi realizado de forma virtual pelo Zoom na coordenação no período da pandemia.

Como CP, a preocupação era com o acolhimento virtual e, em seguida, com a realização do Curso de Vitaliciamento, com remarcações contínuas, inobstante tivemos de realocar aspectos que deveriam ser tratados na Formação Inicial para o vitaliciamento, pela necessidade da presencialidade, como a realização de audiências e estudos do meio. Mas houve vários empecilhos, como o avanço das novas variantes da Covid-19 e casos de adoecimento de formadores.

Felizmente, na fase do vitaliciamento, conseguimos realizar atividades de forma presencial com visita a instalações militares e alfândega, em 2022, no CFI, e em aldeias indígenas no CVIT, assim como estudos do meio na PF e em presídios e ações de cidadania. O Curso de Vitaliciamento foi para recuperação e compensação do que não foi possível realizar presencialmente por ocasião do Curso de Formação Inicial.

No ano de 2021, também realizamos FOFO – Nível 1, contando com a presença de juízes de Angola e Moçambique. Foi uma primeira tentativa de aproximação internacional com países de língua oficial portuguesa, além disso, no ano de 2022, realizamos um FOFO de Liberdade de Expressão com esses países.

Também realizamos o Curso Direito da Saúde Global, em 2022, todo pelo Zoom, pois, em se tratando de formação continuada, era um tema igualmente urgente e necessário.

Em síntese, na pandemia da Covid-19, os impactos nos grupos de cursos antes indicados são mostrados no próximo quadro.

Quadro 3 – Funções de CP, Relação CP-formadores e Tipos de Coordenação

Aspectos	Funções de CP			Relação CP-formadores	Relação com o conhecimento
	Formador	Articulador	Transformador		
Coordenação da formação inicial e vitaliciamento	Metodologias para o ensino telepresencial.	On-line, articulação com a Enfam.	Impactos nos juízes, acolhimento aos novos magistrados.	Metodologias para o ensino telepresencial.	Importância da presencialidade.
Coordenação da formação continuada	Metodologias para o ensino telepresencial.	On-line, com a Escola.	Relacionado com a própria pandemia da Covid-19.	Metodologias para o ensino telepresencial.	Novos conhecimentos.
Coordenação do FOFO	Adaptação do FOFO para on-line.	Com a Escola, a Enfam e os demais Formadores.	Comprometimento da mudança de paradigma.	Integração com demais formadores.	Importância da presencialidade.
Coordenação de cursos em Educação de Valores	Metodologias para o ensino telepresencial.	Com a Escola e os demais formadores.	Impactos com mudança de valores.	Metodologias para o ensino telepresencial.	Sem grandes prejuízos, possibilidades de contato ampliado com ações de cidadania.

Fonte: elaboração própria.

6 CONCLUSÃO

As pequenas contribuições trazidas com essas reflexões sobre a narrativa autobiográfica como CP remetem a contribuições epistemológicas de um conhecimento sobre o ser coordenador pedagógico e sua atuação no contexto de formação de magistrados.

Do ponto de vista teórico, reforçamos a importância da tríade formador-articulador-transformador, discutidas por Placco e Souza⁸¹.

O conceito que trazemos é da natureza da atuação de CPs tanto no plano da Formação Inicial/vitaliciamento quanto na Formação Continuada, na Formação de Formadores, e, por fim, nas formações que envolvem educação em valores.

Do ponto de vista metodológico, as pesquisas narrativas autobiográficas permitem trazer elementos para essa reflexão.

Observamos, ainda, as dimensões da atuação de CP na formação de magistrados, tanto a nível local (nas respectivas escolas) como no âmbito nacional (com relação à Enfam e às demandas das políticas do Conselho Nacional de Justiça – CNJ), bem como no plano global, como se observou, por exemplo, nos impactos da pandemia da Covid-19.

Por fim, trazemos essa reflexão e também contribuições políticas para a transformação do Judiciário e a transformação social em um novo papel dos tribunais nas sociedades contemporâneas, com a formação de magistrados.

⁸¹ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012a. p. 9-16.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira; MEDEIROS, Emerson Augusto. O método (auto) biográfico e os estudos com histórias de vida. In: NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; PASSOS, Laurizete Ferragut (org.).

Narrativas, pesquisa e formação de professores: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018. p. 95- 116.

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica:** princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-56. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A coordenação pedagógica no estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua história. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 11-46.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 78-88.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no ambiente escolar: entre acertos e desacertos. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 29-49.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e o desafio de articular mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012a. p. 25-36.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Qual é o pedagógico do Coordenador Pedagógico? *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012b. p. 17-34.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Retomando a questão do cuidar: aprendizagens do Coordenador Pedagógico na pandemia. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e os desafios da pandemia**. São Paulo: Edições Loyola, 2021. p. 23-42.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, [s. l.], v. 12, n. 142, fev. 2009.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 21-46.

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma Escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999. p. 167-182.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina. Introdução. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina (org.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994. p. 9-12. (Coleção Educar 5).

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina. Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma Escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999. p. 125-142.

BONAFÉ, Elisa Moreira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SILVA, Jeanny Meiry Sombra. O Coordenador Pedagógico que dá conta do pedagógico na perspectiva dos professores. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 35-52.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça (2. Turma). **Recurso Especial n. 1.797.175 – SP (2018/0031230-0)**. Administrativo. Ambiental. Recurso Especial. Não configurada a violação do art. 1.022 do CPC [...]. Recorrido: Fazenda do Estado de São Paulo. Relator: Min. Og Fernandes, 21 de março de 2019. Disponível em: https://processo.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=ITA&sequencial=1806039&num_registro=201800312300&data=20190513&formato=PDF. Acesso em: 9 jan. 2024.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 1994. p. 56-64.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Saberes para coordenação pedagógica: quais são e onde aprender. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da pandemia**. São Paulo: Edições Loyola, 2021. p. 101-114.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Diretrizes pedagógicas da Enfam para formação e aperfeiçoamento de magistrados**. Brasília, DF: Enfam, 2017. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res_7_Enfam_2017_Diretrizes_Pedagogicas_Enfam%20_Texto_%20Principal.pdf. Acesso em: 9 jan. 2024.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução Enfam n. 7 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. Brasília, DF: 2017. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res_7_2017_enfam.pdf. Acesso em: 9 jan. 2024.

GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina (org.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994. p. 13-23. (Coleção Educar 5).

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2001. p. 76-77. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. Narrativas, outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 13-28.

PASSOS, Laurizete Ferragut; RODRIGUES, Kátia Martins. Formação de Coordenadores Pedagógicos: narrativas no contexto de um grupo colaborativo. In: NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; PASSOS, Laurizete Ferragut (org.). **Narrativas, pesquisa e formação de professores: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 127-146.

PEREIRA, Rodnei; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores:

uma especificidade do trabalho das Coordenadoras Pedagógicas. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 81-102.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 25-32.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A sala de aula como locus de relações interpessoais e pedagógicas. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 61-74.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 47-60.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. A ação da coordenação pedagógica em tempos de pandemia: (re) pensando o plano de ação e a formação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico**

e os desafios da pandemia. São Paulo: Edições Loyola, 2021. v. 16. p. 9-22.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012a. p. 9-16.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2012b. p. 25-36.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Diferentes aprendizagens do Coordenador Pedagógico. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade.** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 47-62.

RANGEL, Mary. O estudo com prática de supervisão. *In*: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica:** princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2001. p. 57-68. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 15. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

SANTOS, Jussara Tavares Puglielli. O limite da necessidade: as condicionalidades interpostas à realização do trabalho educativo na escola obrigatória. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.).

Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999. p. 205-222.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade:** da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-38.

SAVIANI, Nereide. **Função técnica e função política do supervisor.** 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: 2000.

SILVA, Moacyr da. O trabalho articulador do coordenador pedagógico. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 51-60.

SILVA, Moacyr da. Planejar, acompanhar e avaliar: principais atribuições do coordenador pedagógico na instituição escolar. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação.** São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 185-199.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Supervisão, currículo e avaliação. In: **Supervisão educacional para uma Escola de qualidade:** da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999. p. 223-234.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A FORMAÇÃO JUDICIAL NO CONTEXTO DA MAGISTRATURA: VIVÊNCIAS E PROPOSIÇÕES

LUIZA VIEIRA SÁ DE FIGUEIREDO*

SUMÁRIO

1 Introdução. 2 A experiência discente no contexto da educação judicial. 3 A experiência docente e de coordenação pedagógica no contexto da educação judicial. 4 Conclusão. Referências.

1 INTRODUÇÃO

O ensino judicial no Brasil ganhou novos contornos com a criação da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam. Partindo da premissa de Tardif¹, no sentido de que “nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem”, o objetivo é relatar a experiência docente e discente da autora no contexto do ensino judicial após a criação da Enfam. Quando se fala em educação profissional de adultos, por um lado, os alunos buscam por conteúdos que tenham interesse em aprender, o que

* Juíza de Direito. Docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Direito e Poder Judiciário da Enfam. Formadora em programas de formação inicial, continuada e EaD em diversas escolas judiciais. Docente voluntária do Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Campus Pantanal. Pós-doutorado em Democracia e Direitos Humanos. Doutorado em Ciências Humanas. Mestrado em Direito Penal e Garantismo; MBA em Gestão de Pessoas no Setor Público. Especialização em Teoria do Estado e das Relações Sociais; Especialização em Gestão Pública. Graduação em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

¹ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução: Francisco Pereira. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

lhes seja útil, por outro, há o interesse da organização no desenvolvimento de competências que possam aperfeiçoar os processos de trabalho.

No Poder Judiciário brasileiro, a seleção para o ingresso na carreira em primeira instância é feita, em regra, por concurso público de provas e títulos, exigindo-se do candidato formação universitária em Direito e tempo mínimo de três anos de atividade jurídica². A formação de seus membros, que atualmente ocorre de forma obrigatória no início da carreira (formação inicial) e de forma voluntária ao longo dela (formação continuada) fica a cargo das escolas judiciais. Tal regramento, entretanto, é relativamente recente. A Constituição Federal de 1988³ estabeleceu a criação de cursos oficiais de preparação e aperfeiçoamento de magistrados como requisito para o ingresso e a promoção na carreira, respectivamente. Estabeleceu também a frequência e o aproveitamento em cursos reconhecidos de aperfeiçoamento como um dos critérios de aferição do merecimento para promoção na carreira⁴. A Emenda Constitucional n. 45/2004 (Reforma do Judiciário) criou a Enfam com a atribuição de regulamentar os cursos oficiais para o ingresso e a promoção na carreira⁵. Referida emenda alterou a redação do art. 93, II, alínea c, da Constituição para acrescentar os cursos oficiais, ou seja, realizados pelas escolas dos tribunais ou pelas escolas de magistratura por delegação dos tribunais, como critério de aferição de merecimento para promoção na carreira. A emenda alterou, outrossim, a redação do inciso IV do art. 93 para incluir a participação em curso oficial ou reconhecido por escola nacional de formação e aperfeiçoamento de magistrados como etapa obrigatória do processo de vitaliciamento.

² BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, [1988]. Art. 93, inc. I.

³ *Ibid.*, art. 93, inc. IV.

⁴ *Ibid.*, art. 93, inc. II, alínea "c".

⁵ *Ibid.*, art. 105, §1º, inc. I.

Portanto, à Enfam compete regulamentar os cursos oficiais para ingresso e promoção na carreira das magistraturas federal e estadual, além de promover ou credenciar cursos oferecidos pelas escolas judiciais e da magistratura⁶.

O Superior Tribunal de Justiça – STJ, por meio da Resolução n. 3, de 30 de novembro de 2006⁷, instituiu a Escola atribuindo-lhe, ainda, a competência para fiscalizar os cursos oficiais para ingresso e promoção na carreira da magistratura⁸. As regras vigentes que regulamentam os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial, o aperfeiçoamento de magistrados e a formação de formadores constam da Resolução n. 2 de 8 de junho de 2016⁹. As escolas têm autonomia para, cumprido o currículo mínimo estabelecido, acrescentar outros temas de interesse nas ações de formação que desenvolverem. Para além do currículo mínimo das ações educacionais, existem também interesses específicos de pesquisa, porquanto “a realidade da magistratura aborda especificidades que

⁶ Considerando a organização do Poder Judiciário Nacional, as atribuições da Enfam, vinculada ao STJ, se voltam para a justiça comum (estadual e federal). Há duas outras escolas nacionais equivalentes à Enfam para os segmentos da justiça especializada: trabalhista (Enamat) e militar (Enajum).

⁷ BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Resolução n. 3, de 30 de novembro de 2006**. Dispõe sobre a instituição da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados e dá outras providências. Brasília, DF: STJ, 2006. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/8339/Res_3_2006_PRE_Atualizado.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

⁸ As primeiras normativas regulamentadoras de cursos para o ingresso, vitaliciamento e promoção na carreira foram editadas pela Enfam em 2007. Houve uma mudança importante com a determinação do cumprimento de carga horária mínima de 30 horas-aula por semestre ou de 60 horas-aula por ano como requisito para o vitaliciamento e, para a promoção por merecimento, o cumprimento, com aproveitamento, de carga horária mínima de 20 horas-aula semestrais ou de 40 horas-aula anuais em curso de aperfeiçoamento. A verificação do cumprimento da carga horária ficaria por conta dos respectivos tribunais. ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução n. 2, de 17 de setembro de 2007** [revogado]. Dispõe sobre os cursos de aperfeiçoamento para fins de vitaliciamento e promoção dos magistrados. Brasília, DF: Enfam, 2007. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/9929/Res_2_2007_ENFAM.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

⁹ BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Resolução Enfam n. 2, de 8 de junho de 2016**. Dispõe sobre os programas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados e regulamenta os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e de formadores. Brasília, DF: STJ, 2016. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/102269/Res_2_2016_enfam_Atualizado2.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

difícilmente são tratadas nos centros de pesquisa das universidades públicas”¹⁰. Nesse aspecto, a recente criação do mestrado profissional no âmbito da Enfam¹¹ consolida sua atuação no amplo espectro da formação profissional (formação inicial, continuada e pós-graduação). É nesse contexto do ensino judicial após a criação da Enfam que se insere o relato de experiência da autora.

O artigo está dividido em quatro tópicos. Na introdução, contextualiza-se o modelo de ensino judicial no Brasil, trazendo os principais regramentos após a criação da Enfam, de forma bem sucinta, apenas para situar o leitor no enredo do artigo. O segundo tópico relata a experiência da autora, como discente em programas de formação de magistrados, retratando desafios e resultados positivos advindos dessas experiências, em especial na formação inicial, pois participou de dois cursos obrigatórios realizados em formatos distintos. O terceiro tópico relata a experiência docente e de coordenação pedagógica da autora em cursos para magistrados, refletindo o percurso docente e discente percorrido até então. É certo que muitas das reflexões acerca desse percurso foram decorrentes da formação docente promovida pelo Programa de Formação de Formadores – FOFO, iniciada em 2015 e que segue de forma contínua. O quarto tópico, por fim, traz a conclusão e as proposições decorrentes da experiência e as reflexões retratadas no artigo.

¹⁰ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Diretrizes Pedagógicas da Enfam para formação e aperfeiçoamento de magistrados**. Brasília, DF: Enfam, 2017. p. 7. Disponível em: https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2017/12/Res_7_Enfam_2017_Diretrizes_Pedagogicas_Enfam_-_Texto_-_Principal.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

¹¹ *Id.*, 2019.

2 A EXPERIÊNCIA DISCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO JUDICIAL

A participação em dois cursos de formação inicial, decorrentes de dois concursos diferentes para ingresso na magistratura de carreira, realizados em formatos distintos, permitiu uma reflexão acerca dos modelos adotados, muito embora essa reflexão tenha ocorrido um pouco mais tarde, quando da realização do FOFO no contexto da magistratura – experiência a ser relatada no próximo tópico.

As bases para a estruturação do curso de formação inicial foram dadas pela Enfam na Resolução n. 1 de 17 de setembro de 2007¹², como etapa do concurso para ingresso na carreira. Assim, o edital de abertura do certame, ocorrido em 23 de janeiro de 2009, divulgou o processo seletivo composto por quatro etapas: 1ª) prova objetiva de conhecimentos gerais de Direito, de caráter eliminatório e classificatório; 2ª) provas discursivas, de caráter eliminatório e classificatório; 3ª) curso de formação para ingresso na carreira da magistratura, com duração de quatro meses e carga horária de 480 horas, de caráter eliminatório e classificatório; e 4ª) prova de títulos, de caráter meramente classificatório.

A convocação para participar do curso de formação inicial se deu em agosto de 2009, com início das aulas previsto para 1º de setembro de 2009, em outra cidade, estado e região geográfica do país. Organizar a vida em termos familiares e profissionais, em pouquíssimo tempo, para participar de um curso, em caráter precário, foi extremamente desafiador. Após a decisão de ir para o curso, que foi tomada em família, pois repercutiria em todos, iniciaram-se as providências para a mudança. Felizmente o órgão público de origem previa uma licença para interesse particular,

¹² ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução n. 1, de 17 de setembro de 2007** [revogado]. Dispõe sobre o curso de formação para ingresso na magistratura. Brasília, DF: Enfam, 2007. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/9928/Res_1_2007_ENFAM.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

sem remuneração, que foi a solução encontrada para não perder o vínculo efetivo com a administração pública, visto que o curso de formação tinha caráter eliminatório. Como não se sabia do desfecho do concurso, não era prudente, tampouco financeiramente possível, mudar definitivamente para o novo estado. Então a solução viável foi levar o mínimo necessário para permanência no destino durante o curso de formação e buscar por um imóvel mobiliado que pudesse atender às demandas do período, inclusive em termos contratuais, pois o contrato de aluguel teria uma duração especificamente curta. A rede hoteleira da cidade, embora com bastante opções, por ser uma capital de grande porte, tinha um custo relativamente alto para quem não mais receberia salário do órgão de origem, mas sim uma bolsa em valor não inferior a 50% do subsídio do cargo de juiz substituto, que ainda não se sabia exatamente quanto seria, tampouco quando efetivamente seria paga. Ademais, o tempo de deslocamento deveria ser considerado ante a realidade comum às grandes capitais brasileiras, de tráfego e trânsito, limitando a busca por moradia às proximidades da escola judicial, visto que o curso seria em tempo integral.

Foram convocados cerca de 40 candidatos. Havia alunos oriundos de todas as regiões do país, com contextos profissionais e familiares distintos. As soluções individuais para estar ali foram igualmente diversas: servidores públicos comissionados pediram exoneração; servidores públicos efetivos, cujos regimes estatutários não previam licença para interesse particular, negociaram férias vencidas e afastamentos permitidos, como licença prêmio, por exemplo. Candidatos com vínculos celetistas igualmente buscaram pelos arranjos viáveis dentro do permitido em lei; profissionais liberais se afastaram de suas funções, na medida do possível.

Vencidos tais desafios iniciais, o foco agora seria a dedicação integral ao curso de formação inicial. Uma questão importante de ser destacada foi a identidade de grupo e conexão criada entre os candidatos que, embora estivessem num ambiente de competição, pois participavam de um certame, uniram-se em torno de um propósito comum: o ingresso na

magistratura de carreira. Talvez a competição tenha sido mitigada pelo fato de o número de candidatos convocados para o curso estar contemplado no número de vagas do edital, fazendo emergir uma retórica comum nos concursos para ingresso na magistratura de que o seu concorrente é você mesmo¹³. Talvez isso, associado às dificuldades semelhantes de estar a título precário em um novo estado, tenha dilatado a empatia e permitido o estreitamento de laços amistosos ante um convívio intenso, de horas, dias e meses seguidos em trocas diárias de experiências prévias, angústias e elucubrações acerca de um futuro muito esperado e, naquele ponto, quase alcançado. E justamente esse “quase alcançado” trazia doses de ansiedade diária.

O curso estava entre os primeiros oferecidos nesse novo formato de etapa de concurso, sendo assim muitas questões estavam ainda sendo organizadas e construídas. Em relação à carga horária e aos temas abordados, foram atendidos os comandos normativos de conteúdo mínimo necessário, tendo a escola judicial acrescentado também temas de interesse local, como questões relativas à história, geografia e cultura, que foram primordiais para os candidatos oriundos de outros estados, dada a diversidade cultural brasileira. Além disso, foi o primeiro contato de muitos, por exemplo, com a administração judiciária, um direcionamento extremamente importante para o cotidiano que seria enfrentado após o efetivo ingresso na carreira.

No tocante ao corpo docente, foram selecionados profissionais qualificados, com titulação e experiência, embora mais acadêmico-universitária e não tão específica na docência judicial (que somente mais tarde se consolidaria na Enfam, por meio do Programa de Formação de Formadores). Foi um curso excelente, que contemplou o conteúdo

¹³ Os concursos para ingresso na magistratura de carreira normalmente não preenchem todas as vagas abertas pelo edital, diferentemente de outros concursos em que há uma longa lista de aprovados e a classificação vai ser o diferencial para ingresso ou não. Essa realidade é abordada pelos cursos preparatórios como fator motivacional para os candidatos.

programático mínimo exigido pelas normativas da Enfam e agregou conteúdo próprio, de acordo com o interesse do respectivo tribunal¹⁴. Considerando a carga horária (492 horas-aula) e o nível dos textos repassados para leituras e debates, o curso se aproximou ao nível de uma especialização (pós-graduação *lato sensu*). Entretanto, as aulas foram preponderantemente teóricas, as atividades práticas simuladas e o *locus* de desenvolvimento do curso foram exclusivamente na escola judicial. Isso prejudicou um pouco a relação teoria-prática. As aulas preferidas eram as de prática judicante, que traziam colegas mais experientes para falar sobre sua prática, sobre sua rotina de trabalho na comarca e sobre o que o tribunal esperava dos novos magistrados. Nessas matérias, era perceptível o desconforto da avaliação, etapa necessária para os docentes magistrados. O curso foi concluído, atribuindo-se aos candidatos uma classificação preliminar e seguindo-se à etapa de títulos e homologação. Nem todos os aprovados no curso de formação retornaram para a posse. As designações para as comarcas ocorreram logo após a cerimônia, em audiência pública de escolha, realizada na sede do Tribunal de Justiça, observada a ordem de classificação final.

Mesmo tendo trabalhado no Poder Judiciário por alguns anos, os desafios de estar em outro cargo e em outro estado foram grandes. A organização do Judiciário é diferente em cada tribunal. Àquela época era ainda muito recente a criação do Conselho Nacional de Justiça –

¹⁴ Conteúdo programático mínimo: relações interpessoais e interinstitucionais; difusão da cultura de conciliação como busca da paz social; deontologia e ética do magistrado; administração judiciária; capacitação em recursos da informação; técnicas de conciliação; psicologia judiciária; impacto econômico e social das decisões judiciais; e elaboração de decisões e sentenças e realização de audiências. Conteúdo programático pleno: direito agrário na constituição e políticas públicas; direito ambiental e desenvolvimento sustentável; sentença penal/prática de processo penal/elaboração de sentenças/modelo de despachos/realização audiências/seção tribunal do júri; juizados especiais cíveis; juizados especiais criminais; violência doméstica e familiar contra a mulher; teoria e decisão judicial; linguagem e redação jurídica/o novo acordo ortográfico; improbidade administrativa e seu controle judicial; aspectos relevantes da proteção do consumidor em juízo; direitos humanos e ação afirmativa; sociedade e economia na Amazônia; direitos fundamentais aplicados ao processo; direitoagrário/conflito e grilagem; bioética e Direito; e execução penal.

CNJ com a padronização de várias questões decorrentes de sua função constitucional de cúpula administrativa, que se consolidaria anos mais tarde. Exemplificativamente, o sistema de controle dos processos judiciais era novo. Não houve capacitação para o uso do sistema no curso de formação inicial; foram os servidores do cartório e estagiários do gabinete que auxiliaram no uso do novo sistema. As rotinas cartorárias também eram diferentes e foi necessário um tempo de apreensão dessa nova realidade, o que deixava, às vezes, a sensação de pouca eficiência na realização das tarefas, pois até para fazer uma ligação interurbana para algum setor do Tribunal de Justiça, por exemplo, era preciso perguntar qual o código de operadora oficialmente usado naquela região, dada a extensão territorial do estado. Se, por um lado, a necessidade de busca pelas informações gerava a sensação de ineficiência, por outro, escancarava, para os que são observadores das relações humanas, a expectativa em torno da figura da juíza e do juiz: algumas pessoas atribuíam muitas perguntas a pouca competência profissional ou, ainda, insegurança. Some-se a isso a pouca idade da maioria dos aprovados e tem-se o caldo perfeito para desconformidades, tanto jurídico-profissionais quanto intra e interpessoais, decorrentes da cobrança interna e externa sobre a pseudoautorregulatória figura da magistrada e do magistrado

Conforme aponta Ferraz¹⁵, “competência é o saber em movimento. Ela não se limita a conhecer. Envolve também o agir em determinada situação, o saber ser, conviver e fazer”. Nessa concepção, “agir com competência é posicionar-se diante de um contexto com autonomia para encontrar o caminho mais eficaz e buscar o resultado à luz dos valores a serem preservados”. Após alguns meses substituindo férias de magistrados na comarca, a assunção da jurisdição plena de uma unidade vacante trouxe novos contornos para os desafios iniciais da carreira.

¹⁵ FERRAZ, Taís Schilling. Novas perspectivas no ensino do direito: mudanças muito além do uso de metodologias ativas. **Revista ESMAFE**, [s.l.] n. 1, p. 130, 2017.

Organizar o ritmo de trabalho e as pautas de audiência em uma unidade de competência jurisdicional mista, de modo a otimizar os fluxos de trabalho e as decisões; resolver conflitos interpessoais com o público interno (servidores) e externo (advogados) trouxe a necessidade de revisitar os conteúdos oferecidos na formação inicial sobre administração judiciária. Havia um caminho trilhado no curso de formação inicial e uma direção a perquirir, ou seja, sabia a direção que deveria tomar em busca do conhecimento. “No universo da formação, fala-se em desenvolvimento de saberes para o exercício de competências”¹⁶. Esse objetivo foi alcançado no curso realizado como etapa do concurso.

Uma ação de formação deve preparar, capacitar o aluno, “desenvolvendo suas potencialidades, entre conhecimentos, habilidades e comportamentos, para que ele, mais adiante, seja capaz de mobilizá-los na vida cotidiana, em seu ambiente profissional ou pessoal”. Isso porque, segundo Ferraz¹⁷, “a aquisição das competências propriamente – a obtenção da capacidade de mobilizar os saberes desenvolvidos no curso –, só poderá ser aferida em situações reais, na complexidade da vida”, ou, neste caso em comento, na complexidade do exercício profissional. Para isso, faz-se indispensável a posse no cargo e o efetivo exercício.

A participação no segundo curso de formação inicial ocorreu em 2011, sob outro formato. O novo certame era composto por cinco etapas: 1ª) uma prova objetiva seletiva, de caráter eliminatório e classificatório; 2ª) provas escritas e de sentença, de caráter eliminatório e classificatório; 3ª) de caráter eliminatório, com as seguintes fases: sindicância da vida pregressa e investigação social; exame de sanidade física e mental; exame psicotécnico; 4ª) entrevista e prova oral, esta de caráter eliminatório e classificatório; 5ª) avaliação de títulos, de caráter classificatório. O regulamento do concurso trazia o Curso de Formação dos Juízes

¹⁶ FERRAZ, Taís Schilling. Novas perspectivas no ensino do direito: mudanças muito além do uso de metodologias ativas. **Revista ESMAFE**, [s.l.] n. 1, p. 135, 2017.

¹⁷ *Ibid.*, p. 135.

Substitutos e previa que os juízes nomeados e empossados seriam inscritos, de ofício, para o curso com duração de quatro meses. A previsão de metodologia do curso consistia em aulas e eventos, presenciais e a distância, com ênfase na formação humanística e pragmática, e também em estudos de casos. Observa-se aqui a reprodução da diretriz da Enfam no tocante à formação inicial¹⁸. A avaliação do formando ocorria no decorrer do curso, quanto ao conteúdo programático e à conduta mantida no período, contando-se com os magistrados que participaram direta ou indiretamente no curso de formação. Ao final do curso, o juiz substituto considerado aprovado seria designado para atuar em jurisdição plena ou auxiliar em unidades judiciárias, com seguimento do processo de vitaliciamento acompanhado pelo Conselho Superior da Magistratura. Caso contrário, com o relatório de sua atuação e indicação dos motivos pelos quais seria considerado inábil, o Tribunal de Justiça promoveria a instauração de procedimento administrativo destinado ao seu não vitaliciamento, observadas as garantias processuais e demais normativas vigentes.

Iniciado o curso, a rotina diária era de aulas pela manhã e atividade judicante supervisionada à tarde. Como a escola judicial não tinha sede própria, foi separado um espaço no Tribunal de Justiça destinado ao curso de formação inicial, o que foi positivo, dada a proximidade dos setores administrativos com os quais se trabalharia ao longo da carreira. Ademais, a mudança do *locus* das atividades para o tribunal, garantido o contexto de formação, ou seja, destacar um espaço no ambiente profissional como sala de aula, foi propício para uma real imersão no período de formação.

¹⁸ Reproduzida também no tocante ao conteúdo programático mínimo do curso: elaboração de decisões e sentenças e realização de audiências; relações interpessoais e interinstitucionais; deontologia do magistrado; ética; administração judiciária, incluindo gestão administrativa e de pessoal; capacitação em recursos da informação; difusão da cultura de conciliação como busca da paz social; técnica de conciliação e psicologia judiciária; impacto econômico e social das decisões judiciais.

As aulas no período matutino foram preponderantemente expositivas e contemplaram as matérias obrigatórias dos normativos da Enfam, bem como temas de interesse local, como a organização judiciária do Estado, suas estruturas administrativas e especificidades regionais da jurisdição. A prática judicante supervisionada contemplou atividades de julgamento processual, participação em audiências e sessões do tribunal do júri. Para as atividades de julgamento, foram reservados processos cíveis e criminais das varas da capital que estavam conclusos para sentença e encaminhados em lotes para os magistrados-alunos. Cada aluno recebeu um lote de sentenças cíveis e criminais e um prazo para finalizar as respectivas sentenças. Nesse aspecto, houve pressão por produtividade de uma forma incompatível com o ambiente de formação. A turma era composta por 12 magistrados com histórias e experiências de vida distintas e alguns oriundos de ambientes profissionais diversos do Poder Judiciário, os quais tiveram maior dificuldade para cumprimento da “meta de julgamento”, fazendo com que ficassem até tarde da noite e finais de semana trabalhando nessas sentenças. Embora tal questão, de fato, antecipe uma realidade concreta do cotidiano da magistratura, ela é incompatível com um ambiente de formação.

A participação em audiências e sessões do tribunal do júri ocorreram no fórum da capital. Cada magistrado-aluno presidiu, de forma supervisionada pelo magistrado titular, pelo menos uma sessão do tribunal do júri. Em um procedimento judicial com tantos atos preparatórios e com tantas possibilidades de nulidades no desenrolar, foi muito adequado preparar a sessão de julgamento com um cartório judicial experiente e discutir prévia e posteriormente pormenores da sessão com o magistrado titular, que acompanhou as sessões presididas pelos alunos, com *feedback* individual. Na condução das audiências, houve rodízio entre unidades judiciárias com competências diferentes nas varas da capital, o que foi satisfatório para proporcionar uma imersão na realidade que seria vivenciada no interior. Normalmente, deixava-se à escolha do magistrado-

aluno presidir a audiência ou acompanhar a audiência presidida pelo titular, conforme se sentisse preparado. Houve, ainda como parte do curso de formação, a visita a estabelecimentos prisionais, de adultos e adolescentes, na capital, igualmente acompanhada pelos magistrados titulares. Essa é uma função relevante de fiscalização do Poder Judiciário e a imersão nesse ambiente foi importante no contexto de formação.

O desenvolvimento do curso de formação inicial nesse formato, após o efetivo ingresso e da forma como foi desenvolvido (aulas de manhã e prática judicante supervisionada à tarde) contemplou uma excelente relação teoria-prática, pois algumas dúvidas que surgiam no exercício da atividade judicante propriamente dita, fosse nas atividades de julgamento, fosse nas audiências e sessões do tribunal do júri, podiam ser discutidas e solucionadas com magistrados mais experientes em tempo real. Tal formato propiciou um ambiente adequado para a aquisição das competências profissionais propriamente, na medida em que inseriu os magistrados alunos no *locus* profissional e no exercício das funções do cargo. Os reflexos da nova carreira na vida pessoal, nesse formato de curso, também são menos impactantes, porquanto as mudanças no contexto familiar, como alteração de domicílio, novos arranjos profissionais de cônjuge e escola de filhos são definitivas para os que chegam de outros estados.

A formação inicial é a porta de entrada da carreira da magistratura e o cuidado nessa formação irá direcionar o profissional que se quer desenvolver. Muitos tribunais não compreendem a importância de uma formação inicial de qualidade para a composição de seus quadros. Reclamam do alto custo do curso, dada a carga horária mínima de 480 horas; reclamam da necessidade de juízes empossados estarem efetivamente trabalhando, dado o tempo longo de duração do próprio certame e do déficit quantitativo de magistrados. Argumentam que o gasto com juízes substitutos é alto demais para tê-los “apenas” estudando; argumentam que estudaram demais para aprovação no concurso e

certamente dominam os mais atuais conhecimentos para o exercício do cargo. Talvez essa incompreensão se justifique pela própria recenticidade da formação obrigatória; talvez porque esses tribunais são conduzidos por magistrados que hoje ocupam função de direção e iniciaram suas carreiras há 30, 40 anos, sem maiores formalidades e “sobreviveram”, moldando-se pela experiência em profissionais competentes. Entretanto, não se pode perder de vista o contexto da sociedade e do próprio Poder Judiciário nesse espectro de tempo. O número e a complexidade das demandas aumentaram de forma vertiginosa. Juízes que não completaram três décadas de vida são chamados a decidir questões muito sensíveis para a sociedade e, sobretudo, para comunidades locais em que se inserem. Some-se a isso a qualidade e a metodologia predominantemente teórica e expositiva do ensino do Direito nas universidades brasileiras, bem como as bases do processo seletivo para ingresso na magistratura, que privilegia memorização, ter-se-á a dimensão do que Sálvio de Figueiredo Teixeira defendia há mais de 40 anos.

Ele sustentava que o ideal seria recrutar candidatos mais experientes e não jovens recém-egressos das faculdades de Direito, mas diante da realidade política, econômica e cultural brasileira, dada a impossibilidade de recrutamento de profissionais mais maduros, argumentava “que se permita o ingresso dos mais jovens, suprimindo a inexperiência através de escolas judiciais bem aparelhadas”, ou seja, afirmava o papel das escolas judiciais de repassar experiências aos novos juízes, “ao lado de sólida e atualizada cultura, sem a qual não se pode ter julgadores, à altura das relevantes e complexas funções que exercem ou vão exercer”¹⁹. Ferraz²⁰ igualmente reafirma o papel das escolas judiciais de desenvolver

¹⁹ TEIXEIRA, Sálvio de Figueiredo. A escola judicial no Brasil. In: TEIXEIRA, Sálvio de Figueiredo. **O Juiz: seleção e formação do magistrado no mundo contemporâneo**. Belo Horizonte: Del Rey, 1999. Cap. 2, p. 49-50.

²⁰ FERRAZ, Taís Schilling. Novas perspectivas no ensino do direito: mudanças muito além do uso de metodologias ativas. **Revista ESMAFE**, [s.l.] n. 1, p. 132, 2017.

nos juízes “a capacidade de mobilizar, articular e implementar valores, conhecimentos e habilidades para a realização das atividades exigidas por sua função”, e isso implica capacitá-los para “tomar decisões e atitudes em situações imprevistas, o que significa intuir, pressentir, arriscar com base na experiência anterior e no conhecimento”. Nesse sentido, a formação por pares e, sobretudo, a imersão no contexto da formação inicial como proposta nas diretrizes da Enfam permitem um compartilhamento de experiências prévias, tanto anteriores à magistratura quanto de juízes mais expertos, que agregam de forma positiva e orientadora para o múnus solitário de julgar e tomar decisões a todo tempo.

A vivência dos modelos distintos da formação inicial permite concluir que o curso oferecido para os juízes recém-empossados viabiliza melhor imersão na prática profissional e dá para o tribunal a certeza de que o investimento financeiro está sendo feito em integrante do seu quadro funcional. O papel da escola judicial na articulação da teoria e da prática é fundamental para, de fato, preparar o aluno-juiz para o efetivo exercício da profissão. Além disso, a busca por conhecimento teórico-prático para maior segurança no exercício da função no início da carreira e os caminhos indicados nos cursos de formação inicial consolidaram a importância da formação profissional orientada pela Escola Judicial e de que essa formação deve ser continuada e permanente, porquanto “nas ações educacionais profissionais, o trabalho se torna base dos saberes que devem ser desenvolvidos pelos magistrados”²¹.

²¹ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Diretrizes pedagógicas da Enfam para formação e aperfeiçoamento de magistrados**. Brasília, DF: Enfam, 2017. p. 8. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res_7_Enfam_2017_Diretrizes_Pedagogicas_Enfam%20_Texto_%20Principal.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

3 A EXPERIÊNCIA DOCENTE E DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO JUDICIAL

No âmbito da formação inicial de magistrados, o “interesse em aprender” é latente na medida em que a aluna ou o aluno é recém-ingresso na carreira e precisa se apropriar de conteúdos e processos de trabalho próprios da atividade judicante que se inicia. No contexto da formação continuada, essa mediação entre o interesse da aluna ou do aluno em que o aprender e a necessidade da organização em propor ações de formação específica para aperfeiçoamento dos processos de trabalho requer um cuidado especial, que se externa por meio da profissionalização do ensino judicial, cujas estratégias contemplam os sujeitos do processo pedagógico de ensino e aprendizagem, os espaços e os recursos tecnológicos para a prática docente, bem como a articulação dos sujeitos, espaços e recursos em torno dos objetivos institucionais de formação profissional.

Nesse contexto, cumpre destacar o Curso de Formação de Formadores da Enfam, destinado a oportunizar o desenvolvimento de competências para o exercício de atividades pedagógicas, incluindo as atividades de organização e gestão no âmbito das escolas judiciais e de magistratura. Na Resolução n. 1 de 17 de setembro de 2007²², a Enfam previu a organização de cursos de formação de formadores. Inicialmente, foram realizados cursos em parceria com a Escola Nacional da Magistratura Francesa e, posteriormente, a Enfam desenvolveu seu próprio curso de Formação de Formadores, que vem sendo periodicamente revisto e

²² ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução n. 1, de 17 de setembro de 2007** [revogado]. Dispõe sobre o curso de formação para ingresso na magistratura. Brasília, DF: Enfam, 2007a. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/9928/Res_1_2007_ENFAM.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

atualizado. Oliveira, Veiga e Bacellar²³ avaliaram as práticas e os resultados do programa de formação da docente magistrada e do docente magistrado da Enfam. Analisando o currículo prescrito e realizado no FOFO Brasil Enfam 2015, que contemplou sete turmas presenciais²⁴, com carga horária média de 24 horas-aula, conduzido de forma integrada e interdisciplinar por três formadores magistrados e três formadores pedagogos, os autores afirmam que o referido programa “possibilitou melhorias efetivas na prática pedagógica e o rompimento de paradigmas que não respondem mais aos desafios de formar juízes que enfrentam problemas sociais complexos e devem atuar na perspectiva de uma sociedade mais justa e igualitária”²⁵. Concluíram que “a formação de formadores da Enfam contribuiu (e vem contribuindo) para o aperfeiçoamento da práxis do docente magistrado”²⁶.

Um passo importante na profissionalização do ensino judicial foi a obrigatoriedade dos cursos oficiais de formação inicial, de aperfeiçoamento para fins de vitaliciamento e promoção na carreira e de formação de formadores serem planejados e coordenados por um formador certificado em curso oficial de formação de formadores

²³ OLIVEIRA, Marizete da Silva; VEIGA, Maria Raimunda Mendes da; BACELLAR, Roberto Portugal. Formação do docente magistrado no âmbito da Enfam: práticas, resultados e perspectivas curriculares. In: ENCONTRO NACIONAL DE FORMADORES, 3., 2016, Brasília, DF. Apresentação, mini oficinas, relatos de experiência, debates... **Construção significativa do conhecimento e o saber-fazer do magistrado** – perspectivas para a Educação Judicial. Brasília, DF: Enfam, 2016. p. 1-10. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2016/12/ArtigoMarizeteBacellarRaiRelatoFof02015.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

²⁴ Das sete formações, duas ocorreram em Brasília; uma no Rio Grande do Sul; uma na Bahia; uma no Maranhão; uma em Minas Gerais; e uma no Rio de Janeiro. OLIVEIRA, Marizete da Silva; VEIGA, Maria Raimunda Mendes da; BACELLAR, Roberto Portugal. Formação do docente magistrado no âmbito da Enfam: práticas, resultados e perspectivas curriculares. In: ENCONTRO NACIONAL DE FORMADORES, 3., 2016, Brasília, DF. Apresentação, mini oficinas, relatos de experiência, debates... **Construção significativa do conhecimento e o saber-fazer do magistrado** – perspectivas para a Educação Judicial. Brasília, DF: Enfam, 2016. p. 4. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2016/12/ArtigoMarizeteBacellarRaiRelatoFof02015.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

²⁵ *Ibid.*, p. 8.

²⁶ *Ibid.*, p. 8.

realizado pela Enfam ou por ela credenciado²⁷. O regramento atual do programa de formação de formadores contempla três eixos: desenvolvimento docente; educação a distância; gestão e coordenação educacional, *in verbis*²⁸:

– formação de formadores em desenvolvimento docente: são aqueles organizados com componentes curriculares destinados à formação docente, em nível inicial e/ou de aprofundamento, para atuação em ações educativas na modalidade presencial;

– formação de formadores para a educação a distância: são aqueles destinados à formação de formadores e equipes técnico-pedagógicas para atuação em ações educativas na modalidade a distância, tais como tutores, conteudistas, *design* instrucional e outros;

– formação de formadores para gestão e coordenação educacional: são aqueles destinados à formação de formadores e equipes técnico-pedagógicas para atuação na gestão da escola, na coordenação pedagógica

²⁷ A Resolução n. 2 de 26 de abril de 2018 instituiu o Banco Nacional de Formadores, estabeleceu os procedimentos para atuação de formadores certificados em cursos do programa de formação de formadores e trouxe ainda um percentual gradativo com marcos temporais para a cota obrigatória de formadores certificados nos cursos a serem oferecidos pelas escolas judiciais nas modalidades presencial e a distância. Destarte, a partir de 1º de julho de 2018, 100% dos formadores responsáveis pelo planejamento ou pela coordenação de cursos oficiais e dos formadores nos cursos de formação de formadores devem ter referida certificação. A partir de janeiro de 2023, 50% dos formadores atuantes nos cursos de formação inicial e de formação continuada, na modalidade presencial, devem ter a certificação de conclusão do Nível 1 do curso de Formação de Formadores da Enfam, ou equivalente, bem como dos formadores atuantes nos cursos de formação continuada, na modalidade ensino a distância, devem ter certificação de conclusão do curso de formação de tutores do programa de formação de formadores da Enfam, ou equivalente da Enfam. ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução Enfam n. 2 de 26 de abril de 2018**. Institui o Banco Nacional de Formadores e estabelece os procedimentos para atuação de formadores certificados em cursos do programa de formação de formadores. Brasília, DF: Enfam, 2018. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/121103/Res_2_20218_enfam_atualizado.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

²⁸ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução Enfam n. 2 de 26 de abril de 2018**. Institui o Banco Nacional de Formadores e estabelece os procedimentos para atuação de formadores certificados em cursos do programa de formação de formadores. Brasília, DF: Enfam, 2018. Seção I. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/121103/Res_2_20218_enfam_atualizado.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

e de cursos e no planejamento e desenvolvimento de ações de formação para magistrados.

Esses três eixos agregam dois níveis de formação²⁹. O início da formação docente da autora ocorreu em 2015, em duas perspectivas que se desenvolveram de forma paralela: a formação para atividade docente em cursos a distância e a formação para atividade docente em cursos presenciais.

A formação docente para cursos a distância teve início com o Curso de Formação de Tutores no Contexto da Magistratura, realizado na modalidade EaD, com carga horária de 40 horas-aula, com início em maio de 2015. Seguiram-se diversas ações formativas oferecidas pela Enfam para o aperfeiçoamento docente, a saber: Curso Planejamento de Ensino no Contexto da Magistratura, realizado na modalidade EaD, no período de 14 a 17 de março de 2016, com carga horária de 40 horas-aula; Oficina de Introdução ao Desenvolvimento de Conteúdo para EaD, presencial em Brasília-DF, com carga horária de 16 horas-aula, nos dias 20 e 21 de outubro de 2016; Curso de Estruturação de Materiais Didáticos para a EaD, na modalidade presencial, com carga horária de 30 horas-aula, em outubro de 2020; Formação de Formadores em metodologias ativas para aulas remotas na modalidade presencial, com carga horária de 12 horas-aula, realizado *on-line*, em 18 de dezembro de 2020, esse último no contexto da pandemia de Covid-19.

²⁹ O primeiro nível é a Formação de Base Docente, composto por três módulos: Módulo 1 – Elementos da atividade docente no contexto da magistratura; Módulo 2 – Elementos didáticos orientadores da prática docente; e Módulo 3 – Sistematização: reflexões sobre a prática docente. O segundo nível é a Formação de Aprofundamento Docente, composto por módulos ou cursos independentes. São ações formativas, nas modalidades presencial ou a distância, de no mínimo 48 horas-aula, que devem ser cumpridas a cada dois anos para que o formador permaneça inscrito no Banco Nacional de Formadores. ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução Enfam n. 2 de 26 de abril de 2018**. Institui o Banco Nacional de Formadores e estabelece os procedimentos para atuação de formadores certificados em cursos do programa de formação de formadores. Brasília, DF: Enfam, 2018. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/121103/Res_2_20218_enfam_atualizado.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

Após ter sido aluna no Curso EaD de Gestão Cartorária em 2011, com formação em tutoria pela Enfam, iniciou-se a efetiva prática docente ainda em 2015, com a tutoria no referido curso. Foram vários ciclos de tutoria ao longo de 2016, 2017 e 2018. Em 2017, foi realizada a revisão do conteúdo das apostilas pelos formadores que atuavam nos ciclos de tutoria do Curso de Gestão Cartorária, incorporando não apenas a atualização do conteúdo, mas também modificações decorrentes da prática da tutoria, consolidadas em reuniões presenciais para discussões específicas, tendo por base a experiência docente na condução das avaliações de aprendizagem, bem como as avaliações de reação, docente e institucional. Ainda no âmbito da educação a distância, em 2019 houve a produção de conteúdo para o Curso EaD Diretores do Foro, com carga horária de 40 horas-aula, com alguns ciclos de tutoria no biênio 2019/2020 e, em 2020, a produção do Curso Jurisdição em Fronteiras³⁰, com carga horária de 30 horas-aula, o qual foi compartilhado pela Enfam com as escolas judiciais e teve alguns ciclos de tutoria em 2021 e 2022.

Da experiência na tutoria e produção de cursos no âmbito da educação a distância, tem-se que a flexibilidade de horário e a desnecessidade de deslocamento para a ação de formação constituem-se o grande diferencial da opção de magistrados para essa modalidade de curso. O público destinatário dessas formações, ademais, valoriza a autonomia do processo de ensino e aprendizagem em ambientes remotos. Entretanto, é essencial observar as diretrizes pedagógicas da Enfam para a produção tanto do material didático quanto das estratégias e ferramentas que serão utilizadas no ambiente virtual, tornando a ação

³⁰ O programa atual está desenhado em dois níveis, sendo o primeiro composto por três módulos. Vide Resolução Enfam n. 2, de 26 de abril de 2018. ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução Enfam n. 2 de 26 de abril de 2018**. Institui o Banco Nacional de Formadores e estabelece os procedimentos para atuação de formadores certificados em cursos do programa de formação de formadores. Brasília, DF: Enfam, 2018. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/121103/Res_2_20218_enfam_atualizado.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

formativa interessante para a magistrada-aluna e para o magistrado-aluno, especialmente com a problematização da realidade por ela ou por ele experimentada, com metodologias ativas que priorizem o seu protagonismo e com o uso da tecnologia para fomento de troca de experiências. A posterior vivência do ensino judicial no âmbito da pandemia de Covid-19 veio consolidar essa prática, no sentido de que é possível, utilizando as estratégias adequadas, proporcionar conexão e interatividade entre formador e aluno e entre os alunos, criando uma atmosfera propícia para o desenvolvimento qualitativo do processo de ensino e aprendizagem em ambientes remotos.

A formação para atividade docente em cursos presenciais, por sua vez, teve início igualmente em 2015, com a participação no curso Capacitação de Aplicação das Diretrizes Pedagógicas da Enfam, com carga horária de 16 horas-aula, cujo objetivo era “compreender e aplicar as diretrizes normativas da Enfam no planejamento e operacionalização das ações de formação de magistrados”, realizado de modo presencial em maio de 2015, em Brasília-DF. Na sequência, houve a participação no Curso de Formação de Formadores para Desenvolvimento Docente, estruturado em dois níveis, e o primeiro nível em três módulos presenciais. O primeiro módulo, de 40 horas-aula, ocorreu no período de 27 de junho a 1º de julho de 2016 e tratou dos Fundamentos da Ação Docente. O segundo módulo, igualmente de 40 horas-aula, tratou do Aprofundamento Didático-Pedagógico para Prática Docente, e aconteceu de 12 a 16 de setembro de 2016. O terceiro módulo, por fim, aconteceu nos dias 13 e 14 de junho de 2017, com carga horária de 16 horas-aula,

tratando de Reflexões sobre Prática Docente³¹. Seguiram-se diversas ações formativas oferecidas pela Enfam para o aprofundamento docente (nível 2 da formação de formadores), a saber: Oficina Recursos Tecnológicos que apoiam o desenvolvimento do trabalho docente, com carga horária de 20 horas-aula, realizado presencialmente no período de 9 a 11 de setembro de 2019; Contribuição da Psicologia ao Exercício da Magistratura e à Formação de Magistrados, com carga horária de 24 horas-aula, realizado presencialmente no período de 18 a 20 de abril de 2018; Formação de Pesquisadores – Pesquisa empírica em Direito e Sistema de Justiça, com carga horária de 35 horas-aula, realizado a distância, no período de 30 de maio a 1º de julho de 2022; Controle de Convencionalidade e Corte Interamericana de Direitos Humanos, com carga horária de 30 horas-aula, realizado presencialmente no período de 22 a 26 de agosto de 2022.

A participação no Curso de Formação de Formadores – FOFO a partir de 2016 foi um divisor de águas no trabalho docente. Embora tivesse experiências prévias na docência fora do contexto judicial e apesar de ter participado como aluna de inúmeras ações formativas, no contexto profissional e acadêmico, o FOFO trouxe novos conceitos e perspectivas que operaram verdadeira quebra de paradigma. Os pontos mais relevantes na formação de formadores foram: a ideia de centralidade do aluno e incentivo ao seu protagonismo; a valorização das experiências prévias e o

³¹ Em 10 de janeiro de 2020, a Enfam publicou edital com abertura de inscrições para processo seletivo para produção de cursos na modalidade de educação a distância. O objetivo era selecionar conteudistas, magistrados e servidores públicos federais e estaduais pertencentes ao quadro do Poder Judiciário, com intuito de elaborar cursos para formação continuada na modalidade EaD. O processo de seleção foi realizado a partir da análise da proposta e do perfil do conteudista, observando aspectos de “relevância e prioridade do tema para Formação Judicial em 2020; foco na problematização e clareza na proposição; titulação mínima de nível superior; e, experiência profissional no Poder Judiciário na área de conhecimento do tema proposto.” ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Edital de chamada pública Enfam n. 01/2020**. A Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados torna pública a abertura de inscrições para produção de cursos na modalidade de educação a distância para formação judicial (formação continuada). Brasília, DF: Enfam, 8 jan. 2020. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/enfam-abre-inscricoes-do-processo-seletivo-para-producao-de-cursos-na-modalidade-ead/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

rompimento de práticas baseadas no tecnicismo da educação. Um desafio foi assimilar teorias e textos da pedagogia, conteúdo essencialmente novo que não compõe o currículo dos cursos de bacharelado em Direito. Nesse ponto, muito oportuna e produtora a formação ser conduzida por equipes mistas de formadores, composta por magistrados e pedagogos. Outro ponto de destaque é a noção de avaliação. Como aponta Lima³², historicamente associamos “o ato de avaliar com a atribuição de notas, valores, pontuações” que copiem o conceito de avaliação somativa. O foco está centrado na nota e não na aprendizagem. Essa também é a forma como o próprio concurso público para ingresso na magistratura está organizado. Compreender a avaliação para além da lógica da notação foi ao mesmo tempo transformador e desafiador. Transformador porque é completamente diferente do que foi assimilado até então, com formação de ensino básico, médio, superior e preparação para o concurso público centradas na ideia de nota. De fato, “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”^{33 34}. Desafiador porque, se a lógica de dar notas não se sustenta mais, como avaliamos a aprendizagem?

No FOFO, novos conceitos de avaliação foram incorporados, em especial a sua função formativa que, em síntese, “deve ser uma prática autorreflexiva e democrática, com retornos constantes ao

³² LIMA, Erisevelton Silva. **Avaliar para desenvolver competências profissionais na formação de formadores para a magistratura**. [Campo Grande]: Ejud. Curso de Formação de Formadores, 2023.

³³ A Enfam, posteriormente, estabeleceu a equivalência entre os cursos do programa de formação de formadores realizados por ela no período de 2012 a 2017, com a edição da Resolução n. 2 de 26 de abril de 2018.

³⁴ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Diretrizes pedagógicas da Enfam para formação de magistrados**. Brasília, DF: Enfam, 2017c. p. 16. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res_7_Enfam_2017_Diretrizes_Pedagogicas_Enfam%20_Texto_%20Principal.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

planejamento e à execução das ações de formação”³⁵. Com efeito, avaliar na função formativa é uma prática estabelecida numa “relação de horizontalidade, e não de verticalidade, tendo por base a confiança, o compromisso, a imparcialidade, a discrição profissional, a partilha e o autoquestionamento”³⁶. Na perspectiva formativa, as práticas avaliativas devem “promover aprendizagens, favorecer o progresso dos sujeitos em formação e permitir avanços do trabalho educacional, de modo a articular planejamento e práticas curriculares para o desenvolvimento de competências profissionais”³⁷. Outrossim, destaque para a função diagnóstica da avaliação e sua importância para que o docente possa conhecer a turma, planejar e replanejar as aulas e os cursos, de modo a alinhar as expectativas e as necessidades dos alunos ao que é oferecido na ação educativa. É a identificação dos “conhecimentos prévios que impactam o desenvolvimento das competências e que se constituem em insumos para o planejamento das atividades”³⁸. A função diagnóstica da avaliação contempla também, quanto ao planejamento e à implementação de soluções educacionais, a identificação das necessidades de capacitação nas dimensões institucional e individual. Em síntese, o FOFO trouxe a compreensão de que a avaliação precisa estar a serviço das aprendizagens a todo o tempo. Avaliar é “acompanhar, sondar, intervir e ajustar o itinerário

³⁵ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Apêndice B:** diretrizes pedagógicas: concepções e práticas avaliativas. Brasília, DF: Enfam, 2017b. p. 3. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res_7_Enfam_2017_Diretrizes%20Pedag%C3%B3gicas_%20Enfam_%20Apendice_%20B%20.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

³⁶ *Ibid.*, p. 8.

³⁷ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Diretrizes pedagógicas da Enfam para formação de magistrados.** Brasília, DF: Enfam, 2017c. p. 10. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res_7_Enfam_2017_Diretrizes_Pedagogicas_Enfam%20_Texto_%20Principal.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

³⁸ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil), *op. cit.*, p. 6.

formativo com vistas à aprendizagem”³⁹; um processo que tem início com o levantamento de informações que vão subsidiar o planejamento da ação formativa e que não termina com o fim da ação proposta.

Do relato da experiência docente, portanto, tem-se que é extremamente relevante investir na formação do formador. Observa-se que foram oferecidos pela Enfam diversos cursos específicos, abordando aspectos do planejamento de ensino, da estruturação de material didático para o ambiente virtual, do desenvolvimento de metodologias ativas e formações específicas em áreas correlatas, como o FOFO Psicologia e o FOFO Pesquisador. Essa formação docente específica, entretanto, deve estar aliada à prática, ou seja, deve oportunizar uma reflexão em torno da prática, com momentos de formação e momentos de prática efetiva para que o processo de ensino-aprendizagem do magistrado docente possa se retroalimentar. É a operacionalização do princípio metodológico inserto nas diretrizes pedagógicas de articulação entre teoria e prática, não apenas no contexto da formação, tomando a prática docente como um ponto de partida para a elaboração de conteúdos, mas a noção de que às experiências prévias à ação formativa agregam-se novos conhecimentos teóricos que permitem a construção de conhecimento novo e transformação da prática.

Com efeito, “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”⁴⁰. Isso significa dizer que deve haver um cuidado na seleção dos profissionais que serão formados, priorizando profissionais que efetivamente atuem na prática docente no âmbito do ensino judicial, seja de magistrados ou de

³⁹ LIMA, Erisevelton Silva. **Avaliar para desenvolver competências profissionais na formação de formadores para a magistratura**. [Campo Grande]: EJU.D. Curso de Formação de Formadores, 2023.

⁴⁰ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Diretrizes pedagógicas da Enfam para formação de magistrados**. Brasília, DF: Enfam, 2017c. p. 12. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res_7_Enfam_2017_Diretrizes_Pedagogicas_Enfam%20_Texto_%20Principal.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

servidores. Sob outra perspectiva, o recrutamento de profissionais para o ensino judicial deve contemplar experiências prévias, aptidões docentes e um tempo mínimo de prática vinculada na organização. Indicações pessoalizadas e formações sem efetiva prática docente não trazem o resultado esperado, colocando em xeque o investimento realizado pela instituição. Em outras palavras, não é “formar por formar”; é escolher o sujeito dessa formação e alinhar a formação à prática docente no âmbito da própria instituição.

Não se pode olvidar as características do Poder Judiciário enquanto organização e a influência da cultura organizacional nesse contexto, com indicações baseadas em preferências pessoais e amizades, além da conhecida e malfadada descontinuidade da gestão administrativa conforme a mudança de órgãos dirigentes. É preciso investir na formação de um corpo técnico do ensino judicial que exista independentemente das correntes políticas da administração judiciária. Oliveira, Veiga e Bacellar⁴¹ haviam identificado a necessidade de “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”, de modo a garantir “a qualidade e a efetividade das ações educacionais voltadas aos magistrados”. O Curso de Formação de Formadores da Enfam está estruturado e colhendo resultados, mas é imprescindível que haja um acompanhamento mais próximo após a formação no primeiro nível e um controle efetivo da reciclagem, ou seja, do aprofundamento docente (nível 2 da formação de formadores), a ser realizado pela Enfam ou pelas escolas judiciais que oferecem a formação.

⁴¹ OLIVEIRA, Marizete da Silva; VEIGA, Maria Raimunda Mendes da; BACELLAR, Roberto Portugal. Formação do docente magistrado no âmbito da Enfam: práticas, resultados e perspectivas curriculares. In: ENCONTRO NACIONAL DE FORMADORES, 3., 2016, Brasília, DF. Apresentação, miniofinas, relatos de experiência, debates...**Construção significativa do conhecimento e o saber-fazer do magistrado** – perspectivas para a Educação Judicial. Brasília, DF: Enfam, 2016. p. 1-10. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2016/12/ArtigoMarizeteBacellarRaiRelatoFof02015.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

Iniciativas importantes promovidas pela Enfam que proporcionaram alinhamento docente, consolidação das diretrizes pedagógicas e troca de experiências foram os encontros nacionais de formadores, que eram realizados anualmente, geralmente em dezembro, e permitiam uma reflexão do que fora desenvolvido ao longo do ano e traçavam uma perspectiva para o ano vindouro. Merecem destaque também as reuniões pedagógicas dos formadores nacionais⁴², que aconteciam igualmente uma vez por ano. Numa análise dessa trajetória, verifica-se que essas iniciativas ocorreram sistematicamente ao longo de seis anos consecutivos, especificamente de 2015 a 2020, mas foram suspensas em razão da pandemia de Covid-19 e ainda não foram plenamente restabelecidas.

A reflexão crítica da experiência discente nos cursos frequentados como magistrada foi importante para, acrescida das informações novas sobre a formação de formadores, criar o amálgama da atuação docente. A coordenação de cursos foi se consolidando ao longo do tempo e permeada pela experiência docente, retroalimentada pela formação permanente. Ao longo de oito anos, foram sete ações de formação coordenadas no âmbito da escola judicial estadual, entre formação inicial e continuada, concentradas no último biênio (2021-2022)⁴³. Da experiência na coordenação de cursos para magistrados, destaca-se a importância da avaliação diagnóstica relativa aos conhecimentos prévios e às expectativas dos discentes em relação à atividade de formação. É

⁴² Coordenação do Curso de Aperfeiçoamento para Magistrados Administração Judiciária em 2015; Coordenação do Módulo 1 do Curso de Formação Inicial para Magistrados em 2017; Coordenação do Curso de Aperfeiçoamento para Magistrados Direito de Família em 2019; Coordenação do Curso de Formação Inicial para Magistrados em 2021; Coordenação do Curso de Formação de Formadores, módulos 1 e 3, em 2022; Coordenação do Curso de Formação Inicial para Magistrados em 2022 e Coordenação do Congresso Internacional Jurisdição em Fronteiras, no âmbito da formação continuada de magistrados em 2022.

⁴³ A questão da notação foi tão impactante que, durante o primeiro módulo do curso, que se desenvolveu presencialmente ao longo de uma semana, determinada noite sonhei que estava muito preocupada com uma “prova” para a qual não havia estudado (leia-se rememorando na véspera o conteúdo que nela seria cobrado). Recordo até hoje da sensação horrível com a qual acordei, de que não teria uma boa nota na prova.

o que Ferraz⁴⁴ traduz como “inversão da lógica tradicional de desenho de uma ação de formação” e orienta a “buscar entender o que os alunos sabem sobre o tema do curso que estão frequentando, o que eles desejam aprender, conhecer sua formação anterior e se buscam por qualificação ou formação profissional”. Em síntese, é pensar e planejar a adequação do curso ao seu público destinatário, o que tem o condão de torná-lo mais eficiente, atraente e enriquecedor. Esse aspecto é mais relevante na formação continuada, em que os cursos são de menor duração e com público destinatário específico dentre as magistradas e os magistrados⁴⁵.

Destaca-se, outrossim, a relevância de o coordenador ter experiência docente em sala de aula e não se afastar dessa experiência ao iniciar uma jornada em níveis mais altos de coordenação pedagógica. Como aponta Ferraz⁴⁶, a coordenação pedagógica não é uma tarefa solitária, mas uma via dupla de comunicação com o formador. Por um lado, o formador “deve manter com a coordenação pedagógica permanente interlocução, de forma a garantir alinhamento de ações, evitando superposições de iniciativas pedagógicas”. Por outro, cabe ao formador, “a partir de sua experiência, trazer também à coordenação propostas de redefinição dos elementos das etapas anteriores do planejamento”, bem como trazer subsídios decorrentes da avaliação da aprendizagem para considerações e aperfeiçoamento da coordenação em outras execuções do mesmo plano. Ou seja, o professor escolhido para participar de uma ação de formação deve ingressar no processo de desenho do curso, juntamente com a coordenação pedagógica, processo que não termina com o fim do curso, mas se retroalimenta com a avaliação de reação e avaliação de impacto.

A experiência na coordenação de cursos de formação inicial trouxe reflexões específicas em razão da duração e da natureza do curso. No

⁴⁴ FERRAZ, Taís Schilling. Novas perspectivas no ensino do direito: mudanças muito além do uso de metodologias ativas. **Revista da ESMAFE**, [s.l.], n. 1, p. 130, 2017.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 131.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 137.

tocante à duração, por ser um curso de carga horária elevada e que se pretende ser interdisciplinar, com a participação de servidores e colaboradores externos, em especial no tocante à apresentação das estruturas do tribunal, o que é necessário no módulo local, há dificuldade de se atender ao critério percentual de formadores que tenham FOFO. Essa dificuldade foi superada organizando-se o curso em blocos com coordenadores que tinham a formação. Embora haja previsão no normativo de justificativa quanto ao atendimento do referido percentual, orientações mais específicas voltadas para a formação inicial tornariam mais seguro o processo de credenciamento do curso para as escolas.

No tocante à natureza do curso, é importante pensar em estratégias para desenvolver competências comportamentais e relacionais. A carreira da magistratura contempla funções típicas (decisão judicial de casos concretos submetidos a julgamento), mas também abrange funções atípicas, consistentes na Administração Judiciária, seja de uma unidade jurisdicional, seja de estruturas mais complexas, como fóruns e tribunais.⁴⁷ Com efeito, a preparação para o concurso público no Brasil está muito centrada na avaliação da função típica, cabendo à escola judicial suprir a formação para o exercício das funções atípicas. Nesse espectro, a experiência tem demonstrado que o desenvolvimento de competências interpessoais (como o magistrado se relaciona com as pessoas no ambiente profissional, com colegas de trabalho, com servidores e jurisdicionados) tem impacto na atividade-fim. Entretanto, justamente por serem competências relacionais, somente podem ser aferidas na práxis. Na formação inicial, o módulo da prática judicante é um espaço rico para trabalhar o desenvolvimento de competências técnicas e também interpessoais, dado o tempo de duração e a relação teórico-prática no *locus* profissional. Sinaliza, ademais, a atenção que a

⁴⁷ HEITZMANN, Chélida Roberta Soterroni; FIGUEIREDO, Luiza Vieira Sá de. É preciso desenvolver competências interpessoais no Poder Judiciário. **Revista Justiça & Cidadania**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 269, p. 38-40, 23 jan. 2023.

organização pretende dar para tal competência, dando cumprimento, outrossim, aos preceitos constitucionais e éticos relativos à carreira da magistratura.

Por fim, a experiência na docência e na coordenação de cursos no âmbito da formação inicial de magistrados trouxe reflexões em torno do maior cuidado necessário com o período do vitaliciamento dos magistrados, que se inicia no curso de formação inicial quando realizado logo após a posse e segue pelo prazo de 2 anos.⁴⁸ Avançou-se muito em termos de formação inicial, com a previsão de um curso de elevada carga horária obrigatória, com conteúdos mínimos interdisciplinares pré-definidos e com articulação teórico-prática, mas quando ele termina, os magistrados se inserem no contexto da formação continuada. O vitaliciamento, enquanto lapso temporal para aferição de aptidão do magistrado às funções do cargo, deve ser tratado de forma diferenciada. Se a formação tem de ser continuada ao longo de toda a carreira, o cuidado nesse biênio é muito importante, afigurando-se necessário um acompanhamento da escola judicial para identificar necessidades de formação para os recém-egressos da formação inicial e avaliar os impactos da formação inicial, propondo ações de formação como pressuposto para o vitaliciamento, que é um rito de passagem do ingresso, marcado pela formação inicial, para a vitaliciedade e, por isso, um espaço de formação que deve ser específica.

⁴⁸ BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, [1988]. Art. 95, inc. I.

4 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve por objetivo relatar a experiência docente e discente da autora no contexto do ensino judicial após a criação da Enfam. A reflexão crítica da experiência discente nos cursos frequentados como magistrada foi importante para, acrescida das informações novas sobre a formação de formadores, criar o amálgama da atuação docente e avançar para a coordenação pedagógica. A coordenação de cursos para magistrados foi se consolidando ao longo do tempo e permeada pela experiência docente, retroalimentada pela formação permanente e sempre orientada pela relação teórico-prática.

A vivência dos modelos distintos da formação inicial permite concluir que o curso oferecido para os juízes recém-empossados viabiliza melhor imersão na prática profissional e dá para o tribunal a certeza de que o investimento financeiro está sendo feito em integrante do seu quadro funcional. O papel da escola judicial na articulação da teoria e com a prática é fundamental para, de fato, preparar o aluno-juiz para o efetivo exercício da profissão. Destaque para a importância da profissionalização do ensino judicial, cujas estratégias contemplam os sujeitos do processo pedagógico de ensino e aprendizagem, os espaços e recursos tecnológicos para a prática docente, bem como a articulação dos sujeitos, espaços e recursos em torno dos objetivos institucionais de formação profissional, o que tem sido feito pela Enfam com o programa de formação de formadores.

O FOFO trouxe novos conceitos e perspectivas que operaram verdadeira quebra de paradigma, sobretudo na compreensão de que a avaliação precisa estar a serviço das aprendizagens a todo o tempo. Apesar de consolidado e colhendo resultados, é imprescindível que haja um acompanhamento mais próximo do discente formador após a formação no primeiro nível, bem como um controle efetivo da reciclagem, ou seja, do aprofundamento docente (Nível 2 do FOFO), a ser realizado pela Enfam

ou pelas escolas judiciais que oferecem a formação, sempre em busca de estratégias para tornar significativo o aprendizado no contexto das diretrizes pedagógicas. Sugere-se a retomada de iniciativas promovidas anteriormente pela Enfam que proporcionaram alinhamento docente, consolidação das diretrizes pedagógicas e troca de experiências, tais como os encontros nacionais de formadores e as reuniões pedagógicas dos formadores nacionais que aconteciam anualmente.

A formação inicial é a porta de entrada da carreira da magistratura e o cuidado nessa formação irá direcionar o profissional que se quer desenvolver. É preciso uma fiscalização mais próxima dos cursos que estão sendo realizados pelos tribunais no âmbito local, de modo a verificar se na execução da ação formativa estão, de fato, sendo observadas as diretrizes ou se foram contempladas apenas no planejamento para credenciamento. Importante, ademais, avançar na avaliação de impacto da formação inicial. Exemplificativamente, em avaliação de impacto de curso de formação inicial realizada com a mesma turma seis meses após o término do curso, na modalidade de grupo focal, identificou-se que as matérias de maior impacto para os magistrados que estavam atuando em varas únicas foram infância e juventude e administração judiciária. Tais informações são necessárias para aperfeiçoar o planejamento de novos cursos, bem como proporcionar ações de formação específica para os vitaliciandos. A formação por pares e, sobretudo, a imersão no contexto da formação inicial como proposta nas diretrizes da Enfam permitem um compartilhamento de experiências prévias, tanto anteriores à magistratura quanto de juízes mais expertos, que agregam de forma positiva e orientadora para o múnus solitário de julgar e tomar decisões a todo tempo. Na formação continuada, permite troca de experiências e estabelecimento de vínculos que convergem para o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Sugere-se, ademais, um cuidado especial com o vitaliciamento. Avançou-se muito em termos de formação inicial, com a previsão de

um curso de elevada carga horária obrigatória, com conteúdos mínimos interdisciplinares pré-definidos e com articulação teórico-prática, mas quando ele termina, os magistrados se inserem no contexto da formação continuada, com suas necessidades de recém-egressos da formação inicial completamente diluídas na generalidade da formação continuada. O cuidado nesse biênio é muito importante, afigurando-se necessário um acompanhamento da escola judicial para identificar necessidades de formação para os recém-egressos da formação inicial e avaliar os impactos da formação inicial, propondo ações de formação como pressuposto para o vitaliciamento, que é um rito de passagem do egresso, marcado pela formação inicial, para a vitaliciedade e, por isso, um espaço de formação que deve ser específica. Nesse contexto, é indispensável a aproximação e a articulação das escolas judiciais com as corregedorias, os conselhos e demais órgãos de orientação e controle da atividade judicial no período do vitaliciamento.

Sugere-se, por fim, a continuidade de investimento por parte do Poder Judiciário, em sentido amplo, na profissionalização do ensino judicial, protagonismo que deve ser assumido pela Enfam, no âmbito da justiça estadual e federal, em razão de sua missão constitucional.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville: Univille, 2010. cap. 3. p. 67-100.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, [1988].

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Resolução n. 3, de 30 de novembro de 2006**. Dispõe sobre a instituição da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados e dá outras providências. Brasília, DF: STJ, 2006. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/8339/Res_3_2006_PRE_Atualizado.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Resolução n. 159, de 12 de novembro de 2012**. Dispõe sobre as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário. Brasília, DF: CNJ, 2012. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=972#:~:text=do%20Poder%20Judici%C3%A1rio-,Art.,a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20de%20servidores>. Acesso em: 9 jun. 2023.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Apêndice A**: apresentação sistematizada das diretrizes pedagógicas. Brasília, DF: Enfam, 2017a. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res_7_2017_

Enfam_Diretrizes_Pedagogicas_Enfam_%20Apendice_A.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Apêndice B:** diretrizes pedagógicas: concepções e práticas avaliativas. Brasília, DF: Enfam, 2017b. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res_7_Enfam_2017_Diretrizes%20Pedag%c3%b3gicas_%20Enfam_%20Apendice_%20B%20.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Diretrizes pedagógicas da Enfam para formação de magistrados.** Brasília, DF: Enfam, 2017c. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/116264/Res_7_Enfam_2017_Diretrizes_Pedagogicas_Enfam%20_Texto_%20Principal.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Edital de chamada pública Enfam n. 01/2020.** A Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados torna pública a abertura de inscrições para produção de cursos na modalidade de educação a distância para formação judicial (formação continuada). Brasília, DF: Enfam, 8 jan. 2020. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/enfam-abre-inscricoes-do-processo-seletivo-para-producao-de-cursos-na-modalidade-ead/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Regimento Interno:** aprovado pelo Tribunal Pleno do Superior Tribunal de Justiça em 8 de agosto de 2013, revisto e atualizado até a Resolução STJ n. 4 de 13 de março de 2014. Brasília,

DF: STJ, 2016. Disponível em: https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2016/06/Regimento-interno_miolo_portal.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução n. 1, de 17 de setembro de 2007** [revogado]. Dispõe sobre o curso de formação para ingresso na magistratura. Brasília, DF: Enfam, 2007a. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/9928/Res_1_2007_ENFAM.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução n. 2, de 17 de setembro de 2007** [revogado]. Dispõe sobre os cursos de aperfeiçoamento para fins de vitaliciamento e promoção dos magistrados. Brasília, DF: Enfam, 2007b. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/9929/Res_2_2007_ENFAM.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução n. 5, de 29 de agosto de 2016** [revogado]. Dispõe sobre o planejamento e a coordenação dos cursos oficiais de formação inicial, dos cursos oficiais de aperfeiçoamento do programa de formação continuada e dos cursos oficiais do programa de formação de formadores. Brasília, DF: Enfam, 2016. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/104278/Res_5_2016_enfam1.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução n. 6 de 7 de agosto de 2019**. Aprova o Regimento do Programa de Mestrado Profissional na área de Direito da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de

Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira. Brasília, DF: Enfam, 2019. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/133091>. Acesso em: 24 abr. 2024.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução Enfam n. 2 de 26 de abril de 2018**. Institui o Banco Nacional de Formadores e estabelece os procedimentos para atuação de formadores certificados em cursos do programa de formação de formadores. Brasília, DF: Enfam, 2018. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/121103/Res_2_2018_enfam_atualizado.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução Enfam n. 11 de 7 de abril de 2015**. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira – Enfam. Brasília, DF: 2015. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/90106/Res_11_2015_ENFAM.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.

FERRAZ, Taís Schilling. Novas perspectivas no ensino do direito: mudanças muito além do uso de metodologias ativas. **Revista da ESMAFE**, Rio Grande do Sul, n. 1, p. 125-144, 2017.

HEITZMANN, Chélida Roberta Soterroni; FIGUEIREDO, Luiza Vieira Sá de. É preciso desenvolver competências interpessoais no Poder Judiciário. **Revista Justiça & Cidadania**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 269, p. 38-40, 23 jan. 2023.

LIMA, Erisevelton Silva. **Avaliar para desenvolver competências profissionais na formação de formadores para a magistratura.**

[Campo Grande]: EJUUD, Curso de Formação de Formadores, 2023.

OLIVEIRA, Marizete da Silva; VEIGA, Maria Raimunda Mendes da; BACELLAR, Roberto Portugal. Formação do docente magistrado no âmbito da Enfam: práticas, resultados e perspectivas curriculares.

In: ENCONTRO NACIONAL DE FORMADORES, 3., 2016, Brasília, DF. Apresentação, mini oficinas, relatos de experiência, debates...

Construção significativa do conhecimento e o saber-fazer do magistrado – perspectivas para a Educação Judicial. Brasília, DF: Enfam, 2016. p. 1-10. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2016/12/ArtigoMarizeteBacellarRaiRelatoFof02015.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

SANTOS, Adalto Barros dos. **Academia Judicial: uma configuração organizacional resolutiva.** 2016. 277f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução Francisco Pereira. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Sálvio de Figueiredo. A escola judicial no Brasil. In: TEIXEIRA, Sálvio de Figueiredo. **O juiz: seleção e formação do magistrado no mundo contemporâneo.** Belo Horizonte: Del Rey, 1999. Cap. 2, p. 41-55.

TEIXEIRA, Sálvio de Figueiredo. A formação e o aperfeiçoamento de magistrados. **Revista da Associação dos juizes do Rio Grande do Sul**, ano 4, v. 9, p. 35-48, 1977.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS JUDICIAIS E DA MAGISTRATURA: BASES EPISTEMOLÓGICAS

DAIANE LINS DA SILVA FIRINO*

SUMÁRIO

- 1 Introdução.
- 2 Práticas educacionais, pedagógicas e docentes.
- 3 O trabalho pedagógico e a Pedagogia como ciência da educação.
- 4 Coordenação do trabalho pedagógico no âmbito das escolas judiciais e das de magistratura.
- 5 Conclusão. Referências.

1 INTRODUÇÃO

Conforme Armytage¹, a educação que acontece nas escolas de magistratura e judiciais, denominada educação judicial, contribui para o desenvolvimento profissional da magistratura e dos demais profissionais que atuam no âmbito do Judiciário, tendo assim um significativo papel de transformação social, pois melhora as competências e habilidades dos que são responsáveis pela eficiência e celeridade na prestação jurisdicional, ajudando a promover o Estado de Direito.

* Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB. Mestra em Educação – UFPB. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Estácio de Sá e em Gênero e Diversidade na Escola pela UFPB. Graduada em Pedagogia e em Psicopedagogia pela UFPB. Pedagoga no Tribunal de Justiça da Paraíba – TJPB com lotação na Escola Superior da Magistratura. Professora da educação básica na prefeitura municipal de João Pessoa – PB.

¹ ARMYTAGE, Livingston. **Educação judicial como um agente de liderança e mudança**: algumas lições de experiências da Common Law e da Civil Law. Tradução Livre de excerto do artigo. Brasília, DF: Enfam, [201-]. Disponível em: <https://x.gd/aCBRh>. Acesso em: 3 set. 2023.

Ainda, segundo o autor citado, a aprendizagem no âmbito do Judiciário é um processo complexo que exige a interligação dos conceitos envolvidos na educação de adultos e na educação profissional, mas também é preciso considerar o contexto de cada discente e suas características de aprendizagem e necessidade educacional². Dessa forma, o planejamento de ações de ensino-aprendizagem no âmbito da educação judicial também assume um caráter complexo e requer profissionais qualificados e que detenham um conhecimento amplo de tudo que envolve uma aprendizagem significativa nesse contexto.

Entendendo como de fundamental importância o papel de coordenação pedagógica para que a educação judicial atinja todo o seu potencial, visto que esta é responsável pelo planejamento, acompanhamento e pela avaliação das ações educativas, bem como pela elaboração e pelo acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico – PPP, conforme Vasconcelos³, este artigo tem como objetivo discutir quais as bases epistemológicas para a existência da coordenação pedagógica no âmbito das escolas judiciais e das de magistratura e qual a amplitude de atuação, pensando a partir da Pedagogia como ciência da educação.

Esse objetivo partiu de uma problemática percebida na minha prática como coordenadora pedagógica de uma escola da magistratura, pois, segundo Minayo⁴, “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Dessa forma, considere as questões que envolvem o embasamento epistemológico e de atuação da coordenação pedagógica nesse contexto, por ter me deparado, em diversos momentos, com a incompreensão da

² ARMYTAGE, Livingston. **Educação judicial como um agente de liderança e mudança**: algumas lições de experiências da Common Law e da Civil Law. Tradução Livre de excerto do artigo. Brasília, DF: Enfam, [201-]. Disponível em: <https://x.gd/aCBRh>. Acesso em: 3 set. 2023.

³ VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

⁴ MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 17.

atuação de tal profissional nessas escolas e associa isso ao fato de se ter uma visão reducionista do trabalho pedagógico, a qual está diretamente ligada com a concepção de Pedagogia que se conhece. Sendo assim, buscamos responder, ao longo do texto, a seguinte questão: quais as bases epistemológicas e a amplitude de atuação da coordenação pedagógica no âmbito das escolas judiciais e das de magistratura, tendo o entendimento da Pedagogia como ciência da educação? Para tanto, os principais conceitos a serem discutidos serão os de prática educacional, pedagógica e docente; trabalho pedagógico, bem como o de Pedagogia como ciência da educação. Os estudos serão baseados nas teorizações de Pimenta (2002), Franco (2008, 2012), Pinto (2011), Severo (2012), Libâneo (2021) e Saviani (2021).

A metodologia de investigação e construção deste artigo é de cunho qualitativo e está pautada na pesquisa bibliográfica. Segundo Lima e Miotto⁵, esse tipo de pesquisa não se faz de forma aleatória e tem seu valor científico, pois “é um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atendendo ao objeto de estudo”. Sendo assim, fiz o levantamento das obras que possuíam os conceitos basilares deste estudo, em seguida a leitura do material coletado e, por fim, a síntese do estudo com base nos objetivos traçados neste artigo.

Dessa forma, para responder à questão norteadora deste estudo, o artigo está estruturado em quatro tópicos, sendo eles: práticas educacionais, pedagógicas e docentes; o trabalho pedagógico e a Pedagogia como ciência da educação; a coordenação do trabalho pedagógico no âmbito das escolas judiciais e das de magistratura; e as reflexões finais.

⁵ LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálýsis**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 38, maio 2007.

2 PRÁTICAS EDUCACIONAIS, PEDAGÓGICAS E DOCENTES

Os termos práticas educacionais, práticas pedagógicas e práticas docentes algumas vezes causam confusão e são usados de forma indiscriminada e dissociados de seus significados. É importante para atingir os objetivos deste texto compreender o que os assemelha e os distingue.

Quando falamos em práticas educacionais, pode parecer óbvio que estamos falando daquelas que se referem à educação em geral, porém o que é educação? Em quais espaços elas acontecem? Será que são restritas ao espaço escolar? Que práticas podem ser consideradas educacionais?

Segundo Franco⁶, ontologicamente, a educação “é vista como um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam na vida dos sujeitos de modo amplo, difuso e imprevisível”. Brandão⁷ diz que não temos como fugir da educação. “Todos os dias misturamos a vida com a educação” e isso porque não há uma única forma, nem modelo único e nem lugar exclusivo para ela acontecer. Ela é difusa e não começou entre os muros de uma escola ou com um profissional habilitado para o ensino, pois é uma atividade tipicamente humana que está arraigada na sociedade e “sua missão é transformar sujeitos e mundos”, “tornar o homem mais humano”⁸.

A educação nasceu livre e depois foi aprisionada nas escolas, transformando-se em ensino, conforme Brandão⁹. Sendo assim, educação e ensino não são sinônimos, sendo aquela uma prática social, uma “rede de trocas de saber mais universal e mais persistente na sociedade humana”,

⁶ FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 153.

⁷ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 46. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2005. p. 9.

⁸ *Ibid.*, p. 14.

⁹ *Ibid.*, p. 32.

e que acontece em todos os lugares onde há ser humano, pois “o espaço educacional não é escolar. Ele é o lugar da vida e do trabalho”.

Entendendo então a educação dessa forma ampliada, podemos perceber que as práticas educacionais incluem o ensino, mas não se restringem a ele e nem muito menos estão presas ao espaço da sala, pois ela acontece dentro e fora desse espaço. Dessa forma, falando de uma instituição educativa como as escolas judiciais e as de magistratura, as práticas educacionais acontecem nos espaços onde circulam os seres humanos que ali transitam, da entrada à saída da escola e dentro e fora da sala de aula.

Esse é o entendimento de Bourdieu¹⁰ quando diz que a prática educacional não é privativa dos espaços escolares e que, por estar presente em todos os espaços sociais, influencia gostos por meio dos processos de aprendizagem. Sendo assim, reforça que onde há indivíduos em processo de aprendizagem, está presente a prática educativa. Assim, as instituições escolares, religiosas, familiares, os movimentos sociais, entre outros espaços, são lócus da prática educativa.

Mas nem toda prática social, dentro ou fora do espaço escolar, é uma prática educacional. Segundo Crusoé, Moreira e Pina¹¹, para ser educativa a prática precisa ser “uma ação dotada de sentido, portadora de valores e crenças, pautada no diálogo entre saberes que são compartilhados pelos sujeitos na e pela interação social”, configurando-se em formas específicas de comportamento social, ou seja, uma prática educativa possui intencionalidade e molda hábitos e comportamentos.

¹⁰ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão, Petrópolis; RJ: Vozes, 2008.

¹¹ CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; MOREIRA, Núbia Regina; PINA, Maria Cristina Dantas. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas socioeducacionais. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 19, n. 31, p. 54, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1301/1148>. Acesso em: 1 set. 2023.

Nesse mesmo sentido, Franco¹² aponta que as práticas educativas ocorrem sempre no direcionamento de concretizar processos educacionais e somente “quando as intencionalidades de uma prática social são explicitadas” é que se tornam práticas educativas. À vista disso, elas estão dentro de um projeto de humanização, sendo, portanto, ideológicas e políticas.

Dessa forma, cabe às escolas judiciais e de magistratura decidirem em seu PPP qual é o direcionamento e sentido das práticas educacionais que desejam que estejam presentes na instituição e que tipo de humanização, ou seja, de ser humano, querem formar. Isso irá nortear as orientações que irão ser repassadas aos profissionais envolvidos nesses processos educacionais para que as intencionalidades sejam alcançadas.

Assim, chegamos à ligação das práticas educacionais com as práticas pedagógicas, pois, para Franco¹³, a explicitação/compreensão dessas práticas educativas se dá por meio de uma investigação científica na educação proposta e tal investigação ocorre por meio das práticas pedagógicas. São elas que materializarão as intencionalidades educativas da instituição.

Nesse sentido, Franco¹⁴ diz que as práticas pedagógicas são “práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”, dessa forma, “sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e de deliberações com um coletivo. Isto é, elas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição”.

Sendo assim, a partir da decisão da gestão sobre o direcionamento educacional e pedagógico das escolas judiciais e das de magistratura, todas

¹² FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*, p. 154.

as práticas pedagógicas precisam estar alinhadas com ele, e os profissionais envolvidos levados a exercê-las com base nas orientações da instituição. Caso não seja assim, múltiplas práticas pedagógicas acontecerão no âmbito da instituição, pois vai prevalecer o *ethos* profissional individual, inviabilizando o alcance dos propósitos educacionais da escola.

Portanto, a instituição precisa ter seu projeto educacional bem delimitado e ele deve ser apresentado aos profissionais envolvidos para que as práticas pedagógicas sejam condizentes com o projeto de formação/aperfeiçoamento profissional pretendido para servidores e magistrados. Assim, por meio da negociação/adesão dessas práticas pedagógicas, haverá um movimento de expansão que induzirá a transformação da cultura educacional presente na instituição, melhorando a qualidade e eficácia da aprendizagem, gerando frutos práticos no cotidiano do Judiciário e a consequente melhoria da prestação jurisdicional.

As práticas pedagógicas negociadas “condicionam e instituem as práticas docentes” que “não se transformam de dentro das salas de aula para fora, mas ao contrário: pelas práticas pedagógicas, as práticas docentes podem ser transformadas, para melhor ou para pior”¹⁵.

Dessa forma, as práticas docentes – que são as práticas dos professores em sala de aula, as ações direcionadas ao ensino – possuem relação dialética, ou seja, precisam estar em constante diálogo para dar conta das expectativas educacionais, conforme Franco¹⁶.

Sendo assim, a atuação docente é estratégica, pois traduz o direcionamento pedagógico para o contexto da prática, ou seja, faz o elo entre o que deve ser ensinado com o como deve ser ensinado para se alcançar os resultados esperados. Portanto, o alinhamento do corpo

¹⁵ FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 159.

¹⁶ *Ibid.*

docente com as práticas pedagógicas da instituição é de suma importância para o cumprimento da missão educacional e cultural da instituição, pois, segundo Cruz¹⁷, os docentes são os catalizadores dessa missão, “acelerando ou retardando o processo”.

Franco¹⁸ chama a atenção para o fato de que nem toda prática docente é uma prática pedagógica, pois só pode ser considerada como tal quando cumpre a intencionalidade prevista para sua ação. Sendo assim ela afirma que o docente precisa sempre refletir na sua prática, acompanhando o processo educacional e motivando o alunado, pois para transformar uma prática docente em prática pedagógica ele precisa ser um:

[...] professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno¹⁹.

Esse é o processo que ela denomina de “vigilância crítica” no qual o docente “não consegue simplesmente ‘dar a lição’”, mas “está lá, testando e refletindo, exercendo sua prática com ‘finalidade, planejamento,

¹⁷ CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 197, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xtdbph9XCmYhbVVXnYv7bNp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2023.

¹⁸ FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

¹⁹ *Ibid.*, p. 160.

acompanhamento, [...] responsabilidade social””. Está “amparado em concepções teóricas sobre seu fazer pedagógico”, ou seja, esse fazer não é apenas transmissão de conhecimento técnico de forma mecânica e burocrática, mas é um fazer embasado em uma epistemologia e direcionado para alcançar os objetivos educacionais da instituição. Ele não apenas domina o conteúdo do componente curricular, mas está imbuído do que Tardif²⁰ chama de saber docente, que é o conjunto de saberes que envolve também os da prática de ensinar. É esse tipo de prática docente que precisamos ter no âmbito das escolas judiciais e das de magistratura e, para tanto, a formação continuada alinhada com esses princípios é essencial.

Se a prática docente não estiver ligada aos propósitos da instituição, se não estiver conectada com as práticas pedagógicas escolhidas por ela, tornar-se-á uma prática avulsa que não têm ligação com o todo e perderá sentido e direção, e a instituição falhará no seu projeto de educação. É aqui que entra o trabalho pedagógico e da coordenação pedagógica que atua e se articula, não apenas com as práticas docentes, mas também com as demais práticas quando pensamos através das lentes da Pedagogia como ciência, conforme veremos na próxima seção.

3 O TRABALHO PEDAGÓGICO E A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Ao compreendermos as distinções entre prática educativa, pedagógica e docente, fica mais fácil entender o campo de atuação

²⁰ TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000.

do trabalho pedagógico, pois conforme descrito antes, a educação é o conjunto das práticas sociais que estão presentes no cotidiano de forma difusa e a Pedagogia, por meio do trabalho pedagógico, vai dar direção e sentido às práticas educacionais. Porém, para entendermos a amplitude de atuação que esse trabalho pedagógico deve ter no âmbito das escolas judiciais e das de magistratura, precisamos olhar pelas lentes da Pedagogia como ciência da educação.

O dilema da amplitude do campo da Pedagogia não é recente, pois ao longo dos períodos históricos houve e ainda há divergências quanto à sua cientificidade, bem como ao seu caráter de ciência da educação ou de ciência do ensino/instrucional, ou seja, é a ciência que estuda os fenômenos educacionais ou estaria apenas responsável pelo estudo das técnicas, dos métodos e instrumentos de ensino?

Saviani²¹ diz que a Pedagogia foi sendo construída com base na necessidade de se compreender a educação, buscando formas de intervir nessa prática social de maneira intencional, constituindo-se então “como a teoria ou ciência dessa prática”. Assim, desde o seu nascimento, a Pedagogia tem um cunho científico, sendo a educação o seu objeto de estudo.

A questão é que, mesmo tendo esse cunho científico, algumas variantes contribuíram para uma visão reducionista do seu estatuto de ciência da educação e fazendo sua ligação mais com o ensino, conforme Saviani²². Uma dessas variantes é a própria etimologia da palavra Pedagogia, que vem do grego *paidagogos*, que é composta pela palavra *paidós* (criança) e *agogos* (condutor), que significa condutor de crianças ou o que ajuda a conduzir o ensino. Esse entendimento perpassou séculos e ainda hoje é perceptível como essa raiz etimológica influencia

²¹ SAVIANI, Dermeval. Curso de Pedagogia no Brasil: oitenta anos de história. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (org.). **Pedagogia: teoria, formação e profissão**. São Paulo: Cortez, 2021. p. 190.

²² *Ibid.*, p. 188-213.

os pensamentos e entendimentos a respeito do campo da Pedagogia, sendo comum a associação da Pedagogia com o ensino de crianças e ao estudo das práticas metodológicas.

Ainda segundo Saviani²³, outra variante que contribuiu para esse entendimento reducionista foi a transladação do termo Pedagogia para outros países. Ele afirma que o nome e o significado da Pedagogia foi se modificando devido às traduções de uma língua para outra e de como ela era recepcionada nesses outros países, por ser um termo polissêmico e muitas vezes associado a um sentido pejorativo. A esse respeito, o referido autor cita o exemplo de que na Idade Moderna “o termo ‘pedagogo’ assumia frequentemente um sentido depreciativo de ‘mestre pedante, autoritário e pobre de espírito’”.

Nessas questões sobre o sentido, denominação e abrangência do campo da Pedagogia, Severo²⁴ aponta que o filósofo Comênio, muito conhecido pela sua obra que defendeu o ensino de tudo a todos, fez investigação da problemática pedagógica e, apesar de ter contribuído significativamente para o campo da Pedagogia, não evidenciou esse termo em sua obra, mas a intitulou de Didática Magna, sendo Herbart quem vai, no final do século XVIII, trazer a Pedagogia como campo de investigação da educação a partir da sua obra “Tratado Geral da Pedagogia”, e essa inaugura, de fato, o nascimento da Pedagogia como Ciência.

Somente a partir do século XIX, conforme Saviani²⁵, é que “tendeu a se generalizar a utilização do termo Pedagogia para designar a conexão entre a elaboração consciente da ideia da educação e o fazer consciente do processo educativo, o que ocorreu mais fortemente nas línguas

²³ SAVIANI, Dermeval. Curso de Pedagogia no Brasil: oitenta anos de história. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (org.). **Pedagogia: teoria, formação e profissão**. São Paulo: Cortez, 2021. p. 189.

²⁴ SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A constituição da pedagogia: entre a instrucionalização e o paradigma da ciência da educação. **Revista Temas em Educação**, [João Pessoa], v. 20, n. 1/2, p. 16-30, jan./dez. 2011/2012.

²⁵ SAVIANI, op. cit., p. 192.

germânicas e latinas”. Mas isso não aconteceu de maneira unívoca e nem foi consensual entre todos os teóricos e nem nas demais línguas.

Em vários países, movimentos surgiram para pensar a Pedagogia. Ora como ciência da educação, ora como uma ciência da instrução/ensino, Kant²⁶ foi um dos teóricos que pensou a Pedagogia para além da técnica, vendo-a como essencial no processo de humanização. Herbart, apesar de considerar a Pedagogia uma ciência, trouxe para o centro a discussão da instrução e não do campo educacional. Segundo Severo²⁷, para o referido teórico, “o centro da ciência pedagógica estaria nas questões didáticas sobre as técnicas e as formas de operar a aprendizagem escolar”. Corroborando, Franco²⁸ pontua que Herbart “centraliza a proposta científica da pedagogia na instrução” e com isso a Pedagogia é vista como ciência, mas não da educação, é uma ciência da instrução. Para Severo²⁹, esse pensamento de Pedagogia como ciência da instrução influencia diretamente no estatuto de cientificidade desse campo e na amplitude de atuação dos pedagogos, repercutindo na formação e nos espaços de atuação desses. Isso porque a Pedagogia é reduzida ao plano “técnico-instrumental da prática educativa”, ou seja, deixa-se de lado a formação do pedagogo para refletir e teorizar sobre o campo educacional em detrimento de uma formação com ênfase nos procedimentos técnicos voltados para o ensino e as metodologias de aprendizagem. Dessa forma, reduz-se o campo de atuação desses profissionais para os espaços escolares, principalmente para a docência e a sala de aula.

²⁶ KANT, Immanuel. **Sobre Pedagogia**. Traducción y nota preliminar por Oscar Caeiro. Córdoba: UNC, 2009.

²⁷ SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A constituição da pedagogia: entre a instrucionalização e o paradigma da ciência da educação. **Revista Temas em Educação**, [João Pessoa], v. 20, n. 1/2, p. 18, jan./dez. 2011/2012.

²⁸ FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 34.

²⁹ SEVERO, *op. cit.*

Nesse sentido, o Pedagogo que atua fora da sala de aula também vê seu campo de atuação reduzido, pois não é visto como um cientista da educação, para pensar sobre os processos educacionais que ocorrem na instituição, mas como o profissional responsável para lidar com as questões relacionadas ao ensino, ou seja, às práticas docentes. Isso dificulta a atuação desse profissional em espaços não escolares, pois está sempre ligado à ideia de profissional para pensar o ensino, e não os processos e as práticas educacionais.

No movimento contrário, pensando a Pedagogia como ciência da educação, Severo³⁰ destaca os pensadores Hegel, Dilthey, Pestalozzi e Froebel. Esses estiveram na defesa da Pedagogia como uma reflexão filosófica sobre as práticas educacionais. No Brasil, no final do século XX, as influências do materialismo histórico-dialético trazem à tona essa perspectiva da Pedagogia, principalmente a partir dos pensamentos de Saviani, Pimenta, Franco e Libâneo. Conforme Libâneo³¹, passa-se a entender a educação como práxis social humana, que é histórica, sendo a Pedagogia a ciência responsável por estudar a educação em sua dialeticidade e apontar transformações necessárias às práticas educativas na direção de uma educação humanizadora e transformadora.

Nesse sentido, Severo³² aponta a necessidade de enxergar a Pedagogia como:

[...] uma Ciência integradora e mediadora da
práxis capaz de processar a necessária síntese
entre saberes científicos, socioculturais e

³⁰ SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A constituição da pedagogia: entre a instrucionalização e o paradigma da ciência da educação. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 20/21, n. 1/2. p. 16- 30, 2012.

³¹ LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia como Ciência da Educação: objeto e campo investigativo. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. (org.). **Pedagogia: teoria, formação e profissão**. São Paulo: Cortez, 2021. p. 152-187.

³² SEVERO, op. cit., p. 29.

práticos, com vistas a elaborar teorias que norteiem a tomada de decisão nas situações educativas de modo pedagogicamente referenciado [...].

Pensando assim, vê-se o pedagogo como um profissional que não está atrelado apenas ao espaço da sala de aula, mas que tem legitimidade para atuar em todos os espaços onde ocorrem processos educacionais, que é capaz de, não apenas orientar as práticas docentes e de ensino, mas de ser um cientista da educação, refletindo sobre a práxis educativa, interpretando-a, descrevendo-a e propondo soluções educacionais para a concretização do projeto educacional da instituição na qual está inserido.

Sendo assim, pelas lentes da Pedagogia como ciência da educação, o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito das escolas judiciais e das de magistratura, deve ser visto em sentido ampliado. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico não está ligado apenas aos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na sala de aula, conforme Pinto³³. Segundo ele, o trabalho pedagógico “é o conjunto de práticas educativas que se desenvolve dentro da escola. Envolve, portanto, as atividades docentes e discentes, assim como as atividades dos demais profissionais não docentes”³⁴. Isso porque “o fazer pedagógico não se limita à sala de aula; ele a extrapola”, visto que ele vai conduzir o projeto educacional da escola, e não apenas as práticas docentes³⁵.

O trabalho pedagógico aqui referido não é aquele que vai apenas “racionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino, na perspectiva instrumental”, ele tem um papel mais amplo, segue a “ideais político-

³³ PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

³⁴ *Ibid.*, p. 151.

³⁵ PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 51.

transformadores”³⁶ e por isso precisa acontecer não apenas ligado às práticas docentes, que é a instância de concretização de um projeto de educação, mas precisa estar presente nos espaços onde se pensa esse projeto, para de fato atingir seu potencial transformador da realidade educacional.

Segundo Fuentes e Ferreira³⁷, o trabalho pedagógico é multidimensional, pois envolve quatro dimensões. A primeira delas é a histórico-ontológica, que diz respeito à humanização por meio de processos dialéticos ao longo do tempo, expandindo-se por meio do trabalho consciente. Tem-se a dimensão pedagógica que diz respeito aos seus aspectos intencionais de produção do conhecimento, por meio da práxis educativa, ou seja, o movimento constante de ação-reflexão-ação, estando amparado em teorias pedagógicas. Há a dimensão social, pois é nas relações sociais que o processo educativo acontece. Por fim, a dimensão política que diz respeito à articulação do trabalho pedagógico com as relações de poder no interior e exterior da instituição educativa.

Conforme os referidos autores, a integralização do trabalho pedagógico só ocorre quando há a articulação entre essas quatro dimensões, sendo essa a condição para a transformação da realidade educacional de forma consciente. Diante disso, afirmam que “nem todo o trabalho dos profissionais da educação é pedagógico”³⁸, pois para ser precisa estar além de práticas pedagógicas individuais, caracterizando-se em um “projeto planejado por sujeitos organizados em seus coletivos”, que reúne “as diversas práticas, caracterizadas por serem intencionais, sistemáticas, políticas e, claro, pedagógicas”³⁹.

³⁶ PIMENTA, ref. 35, p. 51.

³⁷ FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Lílana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidades de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p722/pdf>. Acesso em: 1 set. 2023.

³⁸ *Ibid.*, p. 726.

³⁹ *Ibid.*, p. 735.

Sendo assim, o trabalho pedagógico assume uma posição muito importante no âmbito das escolas judiciais e das de magistratura, visto que “é a categoria central tanto na organização da escola, expresso em seu projeto pedagógico, quanto no conhecimento resultante dos processos realizados na instituição”, exigindo “preparação, estudo, adentramento em uma ciência, entendimento sistematizado da educação”⁴⁰.

Conforme esses autores, o trabalho pedagógico vai então fazer a leitura do real, propor, validar propostas e avaliar todo o processo para verificar se está coerente com o projeto de educação proposto, redirecionando as práticas quando necessário. É nesse sentido que a coordenação pedagógica se torna central no interior de uma instituição educacional, e portanto nas escolas judiciais e de magistratura.

4 COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DAS ESCOLAS JUDICIAIS E DAS DE MAGISTRATURA

Conforme visto, o trabalho pedagógico é o núcleo das atividades no âmbito das escolas judiciais e das de magistratura, e a coordenação pedagógica é a instância responsável pela articulação das práticas em prol da concretização do projeto educacional da instituição. Segundo Almeida e Placco⁴¹, é o coordenador quem vai “possibilitar a construção do grupo, para desenvolver um trabalho coletivo rumo à superação das fragmentações hoje comuns nas escolas”.

⁴⁰ FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Lílana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidades de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 724, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p722/pdf>. Acesso em: 1 set. 2023.

⁴¹ ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 27.

Nesse mesmo sentido, Franco⁴² aponta que a coordenação pedagógica “é a expressão máxima do trabalho coletivo”, sendo a síntese desse trabalho, pois “é o somatório dos esforços individuais na busca dos fins educacionais”. Sem esse trabalho de articulação e síntese, o alcance dos objetivos delimitados na proposta educacional da instituição fica comprometido, pois “os esforços individuais tendem a esvair-se”⁴³ e passa a acontecer uma multiplicidade de práticas desarticuladas. Sendo assim, esse profissional vai atuar no sentido de promover a articulação entre os profissionais que atuam nos diversos espaços e tempos da escola.

Pinto⁴⁴, por sua vez, reforça esse entendimento ao dizer que é da coordenação pedagógica a responsabilidade de “articulação dos processos educativos das diferentes aulas de uma mesma turma, das diversas turmas e entre elas e as demais práticas educativas que acontecem em outros espaços escolares”.

A coordenação pedagógica vai articular todo o trabalho educacional/ pedagógico no interior das escolas judiciais e das de magistratura, que está para além da sala de aula. A prática docente é apenas uma das formas de trabalho pedagógico, mas não é a única. Sendo assim, conforme Silva⁴⁵, no âmbito da coordenação pedagógica estará a competência de prever, articular, mediar e avaliar todas as ações educacionais da escola, desde a concepção da proposta educacional até o processo de avaliação e reavaliação dos processos desenvolvidos. Isso envolve a participação desde as instâncias diretivas da escola até as instâncias de execução e acompanhamento dessa proposta.

⁴² FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 151.

⁴³ FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 152.

⁴⁴ PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 151.

⁴⁵ SILVA, Angelica Annuniação da. Coordenadores Pedagógicos: trajetória, competências e responsabilidades. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 38-51, jan./abr., 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13983>. Acesso em: 15 ago. 2023.

Diante disso, olhando pela lente da Pedagogia como ciência da Educação e compreendendo o trabalho pedagógico em sentido ampliado, conforme visto antes, quais seriam as atribuições da coordenação pedagógica no âmbito das escolas judiciais e das de magistratura? Para essa resposta, reunimos os estudos de Placco e Almeida⁴⁶ e Pinto⁴⁷ e organizamos essas atribuições da coordenação pedagógica em quatro eixos: planejamento, atuação junto aos docentes, atuação junto aos discentes e atuação junto aos profissionais não docentes.

No eixo de planejamento, consideramos todos os níveis de planejamento, desde o macro da instituição até a orientação para o de ensino junto aos docentes, pois segundo os estudos de Placco e Almeida⁴⁸ a atuação do coordenador pedagógico acontece desde o planejamento que antecede as atividades pedagógicas do docente.

Aqui, entendemos planejamento conforme Vasconcellos⁴⁹, que diz que o ato de planejar não é apenas uma ação burocrática para se cumprir uma exigência legal, mas é um processo contínuo de tomada de decisões que organiza intenções e ações para alcançar determinado objetivo educacional.

Dentro de uma instituição educacional, como é o caso das escolas judiciais e das de magistratura, o nível macro de planejamento culmina com a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI que contém, entre outros elementos, a definição da missão, visão e valores,

⁴⁶ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). O coordenador pedagógico: função é estratégica para mediação entre diversas instâncias educacionais. **Revista Educação**, [s. l.], set. 2011. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/06/o-papel-do-coordenador-pedagogico.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2023.

⁴⁷ PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

⁴⁸ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

⁴⁹ VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

bem como o estabelecimento de seus objetivos e o desenvolvimento de estratégias e ações que possibilitem o alcance dos objetivos educacionais.

Também contempla a elaboração do Projeto Político-Pedagógico – PPP, que é o documento que dá o direcionamento pedagógico da escola, definindo concepções de educação, de avaliação, direcionamento metodológico, entre outras coisas. Ambos, PDI e PPP, guiarão todas as práticas realizadas na escola e servirão de ponto de partida e de chegada para todos os profissionais docentes e não docentes, pois direcionarão o trabalho pedagógico.

Tanto a elaboração do PDI quanto do PPP exige que se tenha uma visão abrangente do universo educacional. Segundo Brisolla e Assis⁵⁰, nesse tipo de planejamento é necessário considerar “as relações com a realidade social, política, cultural, econômica e escolar, as tendências pedagógicas, as finalidades da educação”, compreendendo sua elaboração como um processo reflexivo, integrador, coletivo e participativo.

Sendo assim, nessa dimensão do planejamento, a atuação da coordenação pedagógica é imprescindível, conforme Vasconcelos⁵¹, devido a sua competência de mediar e articular as práticas educativas e pedagógicas da instituição e por ser a instância estratégica de sua implementação.

Diante disso, a elaboração do PDI e do PPP deve ser a expressão máxima da união dos campos de atuação que estão presentes em uma escola judicial e de magistratura. É o momento de construção de pontes e de derrubada de muros entre o campo jurídico e o pedagógico, entre as instâncias administrativas e pedagógicas, tendo em vista a

⁵⁰ BRISOLLA, Livia Santos; ASSIS, Renata Machado. O planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula. **Revista Espaço do Currículo**, [João Pessoa], v. 13, n. esp., p. 957, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.45583>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/45583>. Acesso em: 25 ago. 2023.

⁵¹ VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano as salas de aula**. São Paulo: Libertad, 2006.

indissociabilidade destas para o alcance dos objetivos educacionais da instituição.

Ainda no eixo do planejamento, temos a atuação da coordenação pedagógica no auxílio aos docentes na elaboração dos projetos de cursos e dos planos de ensino, ajudando-os a adequar esses planejamentos aos objetivos educacionais da instituição e da educação judicial e ao perfil do alunado (magistrados e servidores em geral). Isso porque, conforme Placco e Almeida⁵², é a figura do coordenador pedagógico que vai representar os objetivos e princípios educacionais da instituição, auxiliando cada docente a articular suas práticas docentes e pedagógicas aos propósitos da escola.

Uma função importante do coordenador nesse eixo do planejamento é a de articulação intersetorial e interinstitucional. No âmbito das escolas judiciais e das de magistratura, a interinstitucional se dá pela articulação com outras instituições de ensino a fim de auxiliar a gestão na comunicação e parceria entre elas. A intersetorial se dá pelo diálogo com os diversos setores do próprio tribunal ao qual está ligada a escola para compreensão das necessidades formativas e elaboração do plano de formação para o setor/unidade correspondente.

Ainda no eixo do planejamento, podemos citar a participação da coordenação pedagógica na elaboração e revisão dos normativos da escola, visto que não há como dissociar a dimensão administrativa da pedagógica no interior de uma instituição educativa, pois todas as decisões reverberam na organização e na prática pedagógica. Sendo assim, é importante a participação do coordenador pedagógico na construção e revisão dos normativos, por ele ter o olhar para a aplicação prática deles e de como tais normativos podem impactar a organização dos processos educativos e pedagógicos no cotidiano da instituição.

⁵² PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). O coordenador pedagógico: função é estratégica para mediação entre diversas instâncias educacionais. **Revista Educação**, [s. l.], set. 2011. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/06/o-papel-do-coordenador-pedaggico.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2023.

O segundo eixo de atuação que delineamos, foi o de atuação junto aos docentes. Conforme Libâneo⁵³, a coordenação pedagógica tem como uma de suas funções a assistência pedagógico-didática aos docentes, “auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos” “para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino”.

Sendo assim, Pinto⁵⁴ aponta que, nesse eixo, a finalidade “é a melhoria da aprendizagem dos alunos” e, associando ao contexto da educação judicial, é fazer com que a aprendizagem seja significativa para trazer melhorias nos processos de trabalho com a finalidade de melhorar a prestação jurisdicional.

Dessa forma, “a coordenação pedagógica responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores”⁵⁵. Nesse sentido, tendo como foco a educação judicial no âmbito das escolas judiciais e das de magistratura, sintetizamos e adaptamos a esse contexto o que Pinto⁵⁶, Libâneo⁵⁷ e Amado, Ivone e Gouveia⁵⁸ apontam como atribuições do coordenador pedagógico nesse eixo:

- Orientar e coordenar a elaboração dos projetos de curso e do plano de ensino, sempre com base no PDI e PPP da instituição;
- Acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos projetos de curso e de ensino, assegurando a unidade de ação pedagógica, orientando

⁵³ LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 219.

⁵⁴ PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 152.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ LIBÂNEO, *op.cit.*

⁵⁸ AMADO, Cybele; IVONE, Ana; GOUVEIA, Beatriz. **Coordenador pedagógico**: função, rotina e prática. Palmeiras: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012. (Série educar em rede).

os envolvidos e propondo redirecionamentos das ações com vistas à aprendizagem significativa do alunado;

- Prestar assistência pedagógico-didática direta aos docentes em relação a: uso de metodologias e procedimentos adequados ao programa de ensino e especificidades da turma, gestão e manejo de situações específicas em sala de aula, motivação do alunado, uso de ferramentas tecnológicas, inovação pedagógica, inclusão do alunado com deficiência e dificuldades de aprendizagem, práticas e instrumentos de avaliação e desenvolvimento de currículo interdisciplinar;
- Orientar e acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem sempre na perspectiva da avaliação formativa, buscando identificar os problemas e superá-los;
- Verificar os resultados da avaliação de reação/impacto e propor ações e estratégias para melhoria dos processos de ensino-aprendizagem a partir do que foi diagnosticado;
- Cuidar dos aspectos organizacionais das ações educativas, fazendo as articulações necessárias com os demais setores da instituição (setores administrativos, acadêmicos, de suporte tecnológico, financeiro etc.). Essa função diz respeito a toda a organização da ação educativa, com vistas ao bom andamento das atividades de ensino-aprendizagem;
- Criar e desenvolver um clima de trabalho cooperativo e solidário entre as equipes;
- Identificar e gerir conflitos nas relações interpessoais, mediando-os entre docentes, discentes e outros agentes da escola para uma boa integração das práticas desenvolvidas no interior da instituição;
- Realizar reuniões pedagógicas para diagnosticar e analisar problemas relacionados às práticas educativas e pedagógicas,

buscando estimular a adoção de soluções conjuntas, inclusive de medidas preventivas;

- Propor e coordenar ações de desenvolvimento profissional docente por meio da formação continuada, que proporcione a reflexão coletiva sobre suas práticas, bem como a partir da observação, pelo coordenador, das aulas ministradas para posterior diálogo e reflexão sobre as práticas desenvolvidas. O acompanhamento das atividades docentes, bem como a formação continuada deles, é de suma importância no âmbito das escolas judiciais e das de magistratura para a efetividade das ações de ensino-aprendizagem, visto que além do domínio do conteúdo é necessário o manuseio de técnicas e métodos que favoreçam a aprendizagem significativa. Essa é uma das problemáticas no âmbito dessas escolas, pois a maior parte dos docentes não possuem formação pedagógica, sendo imprescindível essa formação continuada e orientação da prática docente. Aqui está mais um momento em que se faz necessário a ponte entre o Direito e a Pedagogia.

Avançando nas competências da coordenação pedagógica, o terceiro eixo é o de atuação junto aos discentes. Conforme Almeida e Placco⁵⁹ e Pinto⁶⁰, a razão de existir da escola é o alunado, este é “o destinatário de todo o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas”. Dessa forma, a coordenação pedagógica tem relevante trabalho a ser desenvolvido com os discentes, devendo “avaliar constantemente se as atividades encaminhadas são satisfatórias do ponto de vista deles” e “ter encontros

⁵⁹ ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

⁶⁰ PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. São Paulo: Cortez, 2011. p. 156.

periódicos para proceder à análise do rendimento”⁶¹. Esses encontros podem ser a partir de atendimentos individuais ou de forma coletiva com a turma.

Esses contatos com os discentes serão a base para o diálogo com os docentes, visto que esse é um ângulo importante para avaliar se o direcionamento das práticas pedagógicas está no caminho do alcance dos objetivos educacionais. Dessa forma, o coordenador deve estar perto dos discentes, possibilitar sua participação ativa durante o acompanhamento dos projetos de ensino, observar se possui alguma necessidade educativa diferenciada e traçar estratégias, em conjunto com os docentes, para a melhoria das situações identificadas.

Conforme Amado, Ivone e Gouveia⁶², observar, dialogar e interagir com o alunado, para além da análise de melhorias das práticas docentes, também auxilia a coordenação pedagógica a planejar o apoio pedagógico ao próprio corpo discente, pois será possível avaliar as dificuldades desse para o acompanhamento das atividades que estão sendo desenvolvidas e orientá-lo nos aspectos que podem melhorar para uma aprendizagem significativa. Orientação de organização, de rotina de estudos, de entendimento do próprio estilo de aprendizagem, motivacional, dentre outros aspectos. Além do mais, ao ouvir o alunado, é possível avaliar também as necessidades de melhoria em toda a estrutura administrativa e pedagógica da instituição. Para isso, o coordenador precisa ter sempre uma atitude investigativa e resolutiva, pois, como foi ressaltado, é uma postura de cientista da Educação que está sempre em buscar conhecer a realidade educacional para transformá-la. Ainda conforme Libâneo⁶³, uma outra atribuição da coordenação pedagógica junto ao alunado é

⁶¹ PINTO, ref. 60, p. 156.

⁶² AMADO, Cybele; IVONE, Ana; GOUVEIA, Beatriz. **Coordenador pedagógico: função, rotina e prática**. Palmeiras: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

⁶³ LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 158.

“criar as condições necessárias para integrar os alunos na vida da escola”, promovendo atividades culturais, encontros, participação em decisões, entre outras ações que promovam essa integração.

Quando se trata de educação profissional continuada, que é a natureza das atividades educativas no âmbito das escolas judiciais e das de magistratura, mostra-se fundamental essa proximidade da coordenação pedagógica com o corpo discente, pois é dele e para ele que as atividades pedagógicas são desenvolvidas com a finalidade de melhorias da prestação jurisdicional e do alcance das metas estabelecidas no planejamento estratégico do tribunal correspondente. A instituição tem que ser acolhedora e oferecer o que está dentro das necessidades de formação continuada de magistrados e servidores e, sendo assim, prestar um atendimento atencioso e respeitoso, ouvi-los, observá-los e motivá-los é o melhor caminho para envolvê-los no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, o quarto eixo de atuação é junto aos profissionais não docentes. As escolas judiciais e as de magistratura são instituições educativas, e, portanto todos os que trabalham em seu interior assumem uma “função não prevista legalmente em suas profissões”, conforme Pinto⁶⁴, “trata-se da função educativa junto aos alunos. Esses profissionais realizam o papel de educador extraclasse”.

Codo⁶⁵ aponta que, por onde circula o alunado, o processo educativo acontece, pois este é contínuo e difuso por todo o ambiente institucional. É o ensino não formal. Diz respeito a valores e atitudes, bem como às orientações que são repassadas. Dessa forma, todos os profissionais que atuam no âmbito dessas instituições precisam estar alinhados com a proposta educacional delas para que se tenha uma equipe coesa que trabalhe de forma integrada e preste um serviço de qualidade ao alunado.

⁶⁴ PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. São Paulo: Cortez, 2011. p. 165.

⁶⁵ CODO, Wanderley (coord.). **Educação**: carinho e trabalho. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

Sendo assim, a coordenação pedagógica tem a responsabilidade de estar atenta às necessidades formativas das equipes não docentes para realizar atividades de desenvolvimento profissional para todos que fazem parte da instituição, articulando reuniões sistemáticas para ouvi-los e orientá-los quanto à dimensão educativa de seus ofícios e o direcionamento da proposta educativa da escola. Ouvir os profissionais não docentes é importante para uma educação de qualidade, pois conforme Pinto⁶⁶, eles observam e conhecem o alunado por outros ângulos que nem os docentes e nem a coordenação pedagógica, muitas vezes, conseguem enxergar.

Ainda segundo o autor, o assessoramento e a orientação à equipe gestora da instituição também fazem parte desse eixo, pois a articulação entre a gestão e a coordenação pedagógica é imprescindível para a qualidade da educação desenhada nos projetos da instituição. Isso porque, como vimos, a finalidade de uma instituição educativa é o trabalho pedagógico. Sendo assim, qualquer ação administrativa precisa levar em consideração o próprio impacto nos processos pedagógicos, principalmente nos de ensino-aprendizagem, sendo relevante o papel do coordenador pedagógico para auxiliar a gestão nesse elo entre o administrativo e o pedagógico.

Ainda, Pinto⁶⁷ observa que a coordenação pedagógica precisa estar atenta às necessidades formativas da equipe gestora, pois ela “também tem que estudar os temas e assuntos que envolvem o seu trabalho” e “precisa refletir em grupo sobre as suas práticas”. Dessa forma, promover encontros formativos com a gestão é uma das atribuições do coordenador pedagógico.

Diante disso, o diálogo constante entre a gestão e coordenação pedagógica deve ser realizado por meio de reuniões periódicas com vistas à

⁶⁶ PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 165.

realização de atividades de cunho formativo e ao alinhamento, à avaliação e ao direcionamento/redirecionamento das atividades desenvolvidas na instituição, tendo como base o PDI e o PPP em execução. Esses encontros administrativos são importantes também para traçar estratégias e instrumentos de avaliação institucional, analisar seus resultados e buscar soluções para resolver os problemas detectados.

Observa-se que é ampla a atuação da coordenação pedagógica, estendendo-se para além das relações de ensino-aprendizagem e da sala de aula, pois esse profissional vai atuar com os processos educacionais da instituição que incluem a sala de aula, mas não se limita a ela, abarcando todas as equipes que atuam na instituição, incluindo-se a gestão.

Sendo assim, o preparo para o exercício da função de coordenação pedagógica é imprescindível diante do desafio de articular as diversas práticas existentes no interior da instituição em prol do alcance dos seus objetivos educacionais. Por isso, Pinto⁶⁸ diz que o profissional que atua nessa coordenação “deve ter um preparo consistente nesse vasto campo de conhecimento pedagógico” e educacional, pois ele atua “na totalidade do trabalho desenvolvido nas escolas”.

Diante disso, apontamos o pedagogo como profissional habilitado para exercer a coordenação pedagógica no âmbito das escolas judiciais e das de magistratura, visto ser a educação o objeto de estudo da Pedagogia, sendo, portanto, o pedagogo o responsável por investigar a realidade educacional em que está inserido e conduzir/articular as práticas educacionais, pedagógicas e docentes da instituição/escola em que atua.

⁶⁸ PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. São Paulo: Cortez, 2011. p. 150.

5 CONCLUSÃO

Este artigo buscou discutir sobre as bases epistemológicas para a existência da coordenação pedagógica nas escolas judiciais e nas de magistratura e sobre a amplitude da atuação dessa, pensando na Pedagogia como ciência da Educação, partindo-se da seguinte questão: quais as bases epistemológicas e a amplitude de atuação do coordenador pedagógico no âmbito das escolas judiciais e das de magistratura, tendo o entendimento da Pedagogia como ciência da Educação?

Para responder a essa questão, partimos dos conceitos de práticas educacionais, pedagógicas e docentes para que fosse possível compreender o que os assemelha e os diferencia e como essas práticas se articulam no interior das instituições educacionais e com quais delas a coordenação pedagógica atua.

Em seguida, exploramos os conceitos de trabalho pedagógico a partir das lentes da Pedagogia como ciência da Educação, o que permite entender o trabalho pedagógico em sentido ampliado, não apenas ligado às práticas docentes, mas como aquele que vai além, que permeia todos os espaços das escolas judiciais e das de magistratura e que vai conduzir o projeto educacional da instituição. O trabalho pedagógico foi apontado como o núcleo das atividades no interior das escolas referidas e, portanto, a coordenação pedagógica assume uma posição central e muito importante nessas instituições.

Diante do referencial teórico e dos conceitos expostos na última seção, apresentamos as competências da coordenação pedagógica no âmbito das escolas judiciais e das de magistratura, apontando a amplitude dessa atuação para além da orientação às práticas docentes, visto ser esse profissional responsável por articular os processos e as práticas educativas que acontecem em todos os espaços da escola. Essas competências foram agrupadas em quatro eixos, sendo eles: planejamento, atuação junto aos

docentes, atuação junto aos discentes e atuação junto aos profissionais não docentes.

Sendo assim, consideramos que os objetivos deste artigo foram alcançados ao apontarmos a Pedagogia como ciência da Educação como base para a atuação da coordenação pedagógica no interior das escolas judiciais e das de magistratura e, portanto, a compreensão de o coordenador pedagógico ser considerado um cientista que vai refletir/interpretar a realidade e as necessidades educacionais da escola, descrever, propor melhorias e conduzir/articular as práticas educacionais, pedagógicas e docentes da instituição/escola em que atua.

Vê-se que são amplas e complexas as atribuições da coordenação pedagógica, sendo necessário um profissional bem preparado para o exercício dessa função, tendo um vasto conhecimento do campo educacional e pedagógico, visto que vai atuar na totalidade do trabalho desenvolvido na escola. Portanto, indicamos o pedagogo como o profissional habilitado para atuar nas coordenações pedagógicas, por ter a Pedagogia, a educação, como objeto de estudo e ter a *expertise* para analisar, descrever e articular todas as práticas educacionais e pedagógicas que acontecem no interior das escolas judiciais e das de magistratura em prol do alcance dos objetivos educacionais traçados por essas instituições.

Ainda, ressaltamos a necessidade de formação continuada constante para aqueles que atuam na coordenação pedagógica, visto que o mundo está em constante transformação e, conseqüentemente, a educação e os processos pedagógicos também. Além do mais, a imersão na educação jurídica é necessária para a compreensão das problemáticas e necessidades educativas de magistrados e servidores, sendo de extrema importância a participação dos coordenadores pedagógicos nas formações e encontros promovidos pela Enfam, bem como das demais escolas judiciais e de magistratura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

AMADO, Cybele; IVONE, Ana; GOUVEIA, Beatriz. **Coordenador pedagógico: função, rotina e prática**. Palmeiras: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

ARMYTAGE, Livingston. **Educação judicial como um agente de liderança e mudança**: algumas lições de experiências da Common Law e da Civil Law. Tradução Livre de excerto do artigo. Brasília, DF: Enfam, [2015]. Disponível em: <https://x.gd/aCBRh>. Acesso em: 3 set. 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Petrópolis; RJ: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 46. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRISOLLA, Livia Santos; ASSIS, Renata Machado. O planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula. **Revista Espaço do Currículo**, [João Pessoa], v. 13, n. esp., p. 956-966, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.45583>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/45583>. Acesso em: 25 ago. 2023.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação**: carinho e trabalho. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; MOREIRA, Núbia Regina; PINA, Maria Cristina Dantas. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 19, n. 31, jul./dez., 2014. p. 46-63. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1301/1148>. Acesso em: 1 set. 2023.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educator**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xtdbph9XCmYhbVVXnYv7bNp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidades de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p722/pdf>. Acesso em: 1 set. 2023.

KANT, Immanuel. **Sobre Pedagogia**. Traducción y nota preliminar por Oscar Caeiro. Córdoba: UNC, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia como Ciência da Educação: objeto e campo investigativo. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. (org.). **Pedagogia: teoria, formação e profissão**. São Paulo: Cortez, 2021. p. 152-187.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, maio 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). O coordenador pedagógico: função é estratégica para mediação entre diversas instâncias educacionais. **Revista Educação**, [s. l.], set. 2011. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/06/o-papel-do-coordenador-pedaggico.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Curso de Pedagogia no Brasil: oitenta anos de história. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (org.). **Pedagogia: teoria, formação e profissão**. São Paulo: Cortez, 2021. p. 188 a 213.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A constituição da pedagogia: entre a instrucionalização e o paradigma da ciência da educação. **Revista Temas em Educação**, [João Pessoa], v. 20, n. 1/2, p. 16-30, jan./dez. 2011/2012.

SILVA, Angelica Annuniação da. Coordenadores Pedagógicos: trajetória, competências e responsabilidades. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 38-51, jan./abr., 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13983>. Acesso em: 15 ago. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [Rio de Janeiro], n.13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano as salas de aula**. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

O CONTEXTO FORMATIVO DO SER COORDENADOR PEDAGÓGICO EM ESCOLAS DE MAGISTRATURA E/OU JUDICIAIS

LILIANE CAMPOS MACHADO *

MARCOS DE LIMA PORTA **

ROSÂNGELA MARIA EVANGELISTA DE MELO ***

SUMÁRIO

1 Introdução. 2 A coordenação pedagógica: o que rezam os normativos;

2.1 A coordenação pedagógica sob a ótica dos normativos da Enfam;

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes (1996). Mestre em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Cefet/MG (2002). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU (2009). Pós-doutora em Educação pela Universidade de Brasília – UnB (2012). Professora associada II da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, onde atua na graduação e na pós-graduação dos cursos de mestrado e doutorado acadêmico e profissional. Diretora da Faculdade de Educação da UnB (gestão 2022 a 2026).

** Juiz estadual em São Paulo. Graduado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (1990). Mestre (2001) e Doutor (2007) em Direito do Estado (Direito Administrativo) pela PUC/SP. Especialista em Docência do Ensino Superior pela FMU/SP (2015) e em Inovação em Tecnologias Educacionais pela Anhembi Morumbi/SP. Realizou estágio de pós-doutoramento junto à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB (2021). Professor de Direito Administrativo e de Fundamentos do Direito Público no Curso de Direito da Faculdade de Direito da PUC/SP. Coordenador do curso de Direito da Faculdade de Direito da PUC/SP.

*** Pós-graduada em Psicologia Aplicada – Psicopedagogia, pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Habilitada em Orientação Vocacional, pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Graduada em Direito pela Universidade de Fortaleza – Unifor. Integrante do Cadastro Nacional de Mediadores Judiciais e Conciliadores – CCMJ do Conselho Nacional de Justiça – CNJ. Integrante do Banco Nacional de Conteudistas, Tutores e Formadores da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam. Curso de aperfeiçoamento em Metodologias, Práticas Pedagógicas e Tecnologias Educacionais promovido pelo Laboratório Digital Educacional – LDE da Universidade Federal do Ceará – UFC. Atuou como coordenadora da pós-graduação em Processo Penal e Eleitoral na Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará – Esmec. Experiência em gestão escolar desde 1990. Atua como coordenadora de formação e aperfeiçoamento de magistrados e servidores do Tribunal de Justiça do Estado do Ceará – TJCE (desde 2017).

2.2 A coordenação pedagógica sob a ótica dos normativos das escolas de magistratura e/ou judiciais. 3 A coordenação pedagógica narrada pelos coordenadores; 3.1 Perfil dos coordenadores pedagógicos; 3.2 O ser coordenador pedagógico: formação, funções e saberes necessários à prática pedagógica; 3.3 Potencialidades e desafios do ser coordenador pedagógico em uma escola de magistratura e/ou judicial. 4 Conclusão. Referências.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, a intenção é dialogar com o leitor sobre o ser coordenador pedagógico em uma escola de magistratura e/ou judicial¹. Temos como foco o processo formativo desse profissional, que envolve a formação original, a formação inicial e a continuada para a função, associando quais saberes são necessários para a efetiva prática educacional.

Freire² defende que o coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola.

Muitas são as concepções sobre o ser coordenador pedagógico. Neste artigo, guiamo-nos pelos normativos da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira – Enfam, mais especificamente, pelo Projeto [sic] de Desenvolvimento

¹ As escolas da magistratura foram constituídas no Brasil, ao longo dos anos, com a função de efetivar o aperfeiçoamento continuado de magistrados e, ainda, de auxiliar no processo de incorporação dos novos juízes à carreira, auxiliando os ingressantes com cursos de formação durante seu período de vitaliciamento. Esse processo institucional de construção de escolas judiciais e judiciárias ganhou o reconhecimento constitucional com a Emenda Constitucional n. 45/2004, denominada Reforma do Judiciário. Palestra proferida pelo Ministro do STJ Humberto Martins no dia 9 de maio de 2014 no congresso da Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDi.

² FREIRE, Paulo. Educação: Sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). **O educador**: vida e morte. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

Institucional da Enfam 2019-2023 (PDI 2019-2023). No Eixo Coordenação (Item 1.6.3) do PDI, a Escola cita duas frentes: i) Coordenação Educacional/Pedagógica do trabalho das escolas judiciais e de magistratura; e ii) Coordenação Educacional/Pedagógica do trabalho formativo realizado pela Enfam. O objeto de estudo volta-se para a primeira frente, qual seja, voltamos nosso olhar para a coordenação pedagógica no contexto das escolas de magistratura e/ou judiciais.

Nosso interesse por essa temática justifica-se por sermos formadores do Banco Nacional de Conteudistas, Tutores e Formadores da Enfam, por atuarmos em diversas escolas de magistratura e/ou judiciais do país e por observarmos em nossa prática como formadores os desafios e as potencialidades no ser coordenador pedagógico, quando do nosso contato com coordenadores na condução pedagógica dos trabalhos que realizamos nas escolas.

Uma questão norteou essa nossa produção: considerando o que diz os normativos da Enfam, das escolas de magistratura e/ou judiciais e as narrativas dos coordenadores pedagógicos, indagamos: o que é ser um coordenador pedagógico? Como ele se forma e se aperfeiçoa para o exercício dessa função? Quais são os saberes necessários para sua prática profissional?

Frente à questão norteadora, o objetivo geral é analisar o que dizem os normativos da Enfam, das escolas de magistratura e/ou judiciais, bem como as narrativas dos coordenadores pedagógicos sobre as referidas perguntas.

Como objetivos específicos temos: a) mapear o que rezam os normativos da Enfam e das escolas de magistratura e/ou judiciais sobre o ser coordenador pedagógico; b) analisar o que dizem os coordenadores sobre: o ser coordenador; como se formaram para sê-lo; os saberes necessários à prática profissional; apresentar apontamentos sobre desafios e potencialidades do ser coordenador pedagógico em uma escola de magistratura e/ou judicial.

Uma vez delimitados a questão norteadora e os objetivos, apresentamos o percurso metodológico. Nesse momento, optamos pelo enfoque qualitativo. Turato³ evidencia que as pesquisas que utilizam a perspectiva qualitativa devem trabalhar com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Elas não têm qualquer utilidade na mensuração de fenômenos em grandes grupos, e são basicamente úteis para quem busca entender o contexto onde algum fenômeno ocorre. Escolhemos a narrativa como um procedimento de coleta de dados, por esse ser um caminho inovador para chegar aos objetivos propostos. E por criar um contexto em que valorizaremos a voz, o coordenador pedagógico, como parte do processo formativo.

Apropriando-se da concepção de Benjamin⁴: “A narrativa [...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele”. Isso significa que a narrativa, em vez de ser uma lembrança acabada de uma experiência, reconstrói-se à medida que é narrada. Narrar alguma coisa consiste na “faculdade de intercambiar experiências”⁵, configurando-se naquilo que Eco⁶ chama de obra aberta.

Ao definirmos o caminho metodológico da investigação, privilegiamos a abordagem qualitativa e o uso de fontes orais a partir das narrativas dos sujeitos colaboradores. Assim, a metodologia combina os seguintes procedimentos de investigação: pesquisa bibliográfica, estudo de caso (o contexto do ser formador em escolas de magistratura e judiciais) e pesquisa documental (normativos da Enfam e de algumas escolas).

³ TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 507-514, 2005.

⁴ BENJAMIN, Walter. O narrador Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 205. (Obras escolhidas, v. 1).

⁵ *Ibid.*, 201.

⁶ ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

As escolas de magistratura e/ou judiciais foram o campo da investigação. Para o levantamento dos dados, enviamos um formulário do Google Forms com questões abertas aos coordenadores (sujeitos colaboradores dessa pesquisa) que estão atuando e/ou que atuaram em escolas de magistratura e/ou judiciais.

O formulário foi organizado em três partes: na primeira, coletamos dados pessoais, que serão apresentados com codinomes (e mantidos no anonimato, por respeito aos preceitos éticos da pesquisa); usamos nomes de pedras preciosas para identificar as narrativas transcritas no texto. Optamos por usar nomes de pedras preciosas no intuito de criar uma analogia com o valor que o coordenador pedagógico tem na escola.

Na segunda, buscamos informações relativas à constituição do ser um coordenador. Nessa parte, coletamos dados relativos à formação original (graduação), como se formaram e se aperfeiçoaram para atuar como formador em uma escola de magistratura e/ou judicial; quais as funções desenvolvidas; e quais saberes julgam necessários à prática profissional.

Na terceira parte, indagamos sobre as potencialidades e os desafios do ser coordenador. Por último, deixamos um espaço para eles dizerem o que julgavam importante sobre o ser coordenador e que não abordamos nas questões do formulário (essa última não consideramos como uma parte, por entender que ele pode ser um complemento a uma das partes mencionadas).

No que se refere à análise documental, recorreremos aos normativos da Enfam e aos regimentos de sete escolas que foram identificadas com a letra E seguido de um número de 1 a 7. Não citaremos nas referências bibliográficas esses regimentos porque temos a intenção de manter o anonimato das escolas, preservando os preceitos éticos da pesquisa.

Para a análise dos dados, optamos pela perspectiva crítica dialética que, segundo Gamboa⁷, tem como base a reflexão que considera a dinâmica dos fenômenos em uma perspectiva crítica, que revela tensões e conflitos com foco em explicar a concreticidade. A mediação se dá pela práxis (emancipação). A totalidade se constitui da síntese de múltiplas determinações; e *locus* são as condições materiais e históricas.

O texto está organizado em quatro seções, são elas: a) o que rezam os normativos sobre o ser coordenador pedagógico em uma escola de magistratura e/ou judicial. Nessa seção, estudamos o PDI da Enfam e os PDIs de algumas escolas de magistratura e/ou judicial; b) o que narram os coordenadores pedagógicos sobre o ser coordenador. Aqui, focamos na formação inicial e continuada e nos saberes necessários à prática profissional; c) Essa seção evoca as potencialidades e os desafios da função, além de nos alimentarmos das narrativas dos coordenadores; e, d) por último, apresentamos alguns apontamentos finais, sem ter a intenção de concluir, visto que entendemos que este texto inicia uma discussão em torno da formação do coordenador, seus saberes e sua prática em contexto de escolas de magistratura e/ou judiciais, na expectativa de que produções posteriores virão. Passamos a seguir para a primeira seção.

2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE REZAM OS NORMATIVOS

A nossa intencionalidade nesta seção é mapear o que dizem os normativos da Enfam e das escolas de magistratura e judiciais sobre o coordenador pedagógico. Iniciaremos pelos normativos da Enfam e na sequência os normativos das outras escolas.

⁷ SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação**: método e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

2.1 A Coordenação Pedagógica sob a ótica dos normativos da Enfam

Nesta seção, tomamos como base inicial para estudo e pesquisa o Projeto [sic] de Desenvolvimento Institucional da Enfam 2019-2023⁸. Ao recorrermos ao PDI da Enfam, encontramos o termo coordenação pedagógica dezenove vezes, e rememorando o que anunciamos na introdução deste texto, o PDI possui duas frentes em relação à coordenação pedagógica: a primeira é voltada para o coordenador no contexto das escolas de magistratura e/ou judiciais; e a segunda constitui objeto de trabalho desenvolvido pela Enfam. Dessas dezenove citações, a maioria faz referência específica à segunda frente.

Sobre a coordenação educacional/pedagógica das escolas de magistratura e judiciais, encontramos a primeira citação no item 1.6.3 que trata do eixo coordenação dentro do item maior que aborda o papel e a atuação da Enfam no contexto de formação da magistratura. Nesse eixo sobre a formação⁹, está explícito que a coordenação pedagógica se consolida no espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico da escola e do professor/formador. O documento diz ainda que a coordenação pedagógica é também um espaço para reflexão do trabalho formativo via ações formativas, quer seja formação inicial, continuada ou de formadores. Segundo o PDI, a coordenação pedagógica:

[...] pressupõe parceria entre coordenador, equipes e a direção da escola, e que o coordenador deve ser visto pela direção como **agente de formação** na escola, possibilitando

⁸ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Projeto de desenvolvimento institucional 2019-2023**. Diretrizes gerais para realizar e orientar a formação e o aperfeiçoamento de magistrados (Justiças federal e estadual). Brasília, DF: Enfam, 2019.

⁹ *Ibid.*, p. 24.

espaço para que possa organizar ações do dia a dia com equipes, ações periódicas com formadores e outros sujeitos envolvidos no trabalho da escola, de maneira que tenha condições de desenvolver o seu papel pedagógico e formativo (grifo nosso)¹⁰.

Podemos inferir que o PDI apresenta uma visão do coordenador como um agente de formação com condições de desenvolver seu papel pedagógico, uma vez que ele tem como função garantir a organização do trabalho pedagógico da escola.

Essa concepção do coordenador pedagógico descrita no PDI corrobora o que afirma Waltrick¹¹ que “a coordenação pedagógica é uma função da gestão educacional que tem o papel de mediação e articulação coletiva dos projetos e práticas educativas realizadas nas escolas”.

Bruno, Almeida e Christov¹² chama atenção de que o coordenador pedagógico é aquele que atua como mediador, que articula a construção coletiva do projeto político pedagógico, em comunhão com os formadores e os demais segmentos da escola, além de ter que cuidar e garantir a qualidade das práticas educativas.

Sobre o grifo que fizemos anteriormente a respeito do coordenador como um agente de formação, a intenção é chamar a atenção de que esse profissional tem sob sua responsabilidade a gestão pedagógica, exercendo um importante papel como formador da equipe de profissionais que se

¹⁰ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Curso de Formação de Formadores – Nível 2:** Módulo de Coordenação Pedagógica. Brasília, DF: Enfam, 2018a. p. 11.

¹¹ WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O Coordenador Pedagógico na Educação Infantil da rede municipal de educação de Florianópolis:** marcas de uma experiência democrática. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. p. 48.

¹² BRUNO, Eliane; ALMEIDA, Laurinda; CHRISTOV, Luiza Helena (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 9. ed. São Paulo: Loyola, 2008. p. 84.

encontram sob sua coordenação e compondo a equipe de gestão da escola. Compete, pois, a ele convocar, organizar, mobilizar os professores/formadores/tutores para o exercício da ação – reflexão – ação no processo de planejamento, execução e avaliação dos cursos quer seja presenciais ou a distância quer seja formação inicial continuada ou de formadores.

Percorrendo o PDI e filtrando as referências sobre a coordenação pedagógica no contexto das escolas e não da Enfam, encontramos na p. 85 um quadro¹³ que trata do perfil, dos requisitos e da responsabilidade dos formadores atuantes nas ações formativas da Enfam. Na página 86, temos uma descrição do perfil¹⁴ Formador/Coordenador Pedagógico, e os requisitos são:

- Ter experiência e formação pedagógica relacionadas à docência, à coordenação e à gestão educacional;
- Possuir titulação, preferencialmente de doutorado, mestrado ou especialização; e
- Ter certificação na Formação de Formadores – FOFO Nível I completa, preferencialmente nas ações relacionadas ao FOFO Nível II vinculadas ao aprofundamento docente e à formação da equipe de coordenação. E como responsabilidades esse profissional deve orientar e observar as atividades da equipe de planejamento e desenvolvimento das ações de formação; acompanhar dos professores/tutores coordenadores; e dar orientações gerais aos cursistas.

¹³ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Projeto de desenvolvimento institucional 2019-2023**. Diretrizes gerais para realizar e orientar a formação e o aperfeiçoamento de magistrados (Justiças federal e estadual). Brasília, DF: Enfam, 2019a. p. 85.

¹⁴ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Projeto de desenvolvimento institucional 2019-2023**. Diretrizes gerais para realizar e orientar a formação e o aperfeiçoamento de magistrados (Justiças federal e estadual). Brasília, DF: Enfam, 2019a. p. 86.

Sentimos falta nessa definição de perfil que o PDI evocava para além da formação continuada em nível *lato* ou *stricto sensu*, também a formação inicial desejável para o coordenador pedagógico, tendo em vista que ele precisa ter conhecimentos pedagógicos consolidados para dar conta da organização do trabalho pedagógico, que é de cunho mais acadêmico e menos técnico, embora para alguns ainda é considerada meramente como um trabalho técnico.

Considerando as questões relativas à formação do coordenador pedagógico, encontramos na Resolução Enfam n. 2 de 26 de abril de 2018, que institui o Banco Nacional de Formadores – BNF e que estabelece os procedimentos para atuação de formadores certificados em cursos do programa de formação de formadores, em seu art. 2º, o seguinte:

Art. 2º Para os fins desta resolução, os cursos de formação de formadores são todos aqueles destinados ao desenvolvimento de competências para atividades docentes, nas modalidades presencial e a distância, e os voltados ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico do formador e da equipe técnico-pedagógica das escolas, assim subdivididos:

[...] III – formação de formadores para gestão e coordenação educacional: são aqueles destinados à formação de formadores e equipes técnico-pedagógicas para atuação na gestão da escola, na coordenação pedagógica e de

curso e no planejamento e desenvolvimento de ações de formação para magistrados¹⁵.

No art. 6º da mesma resolução, está claro os requisitos para inclusão dos formadores do BNF:

Art. 6º São requisitos para a inclusão de formador no BNF:

I – a titulação mínima de nível superior;

II – a certificação com aproveitamento em:

curso de formação de formadores em desenvolvimento docente correspondentes à conclusão dos três módulos do Nível 1 do curso de formação de formadores da Enfam, ou equivalentes, para os que pretendam atuar como formadores de cursos presenciais; remover espaço curso de formação de tutores do programa de formação de formadores da Enfam, ou equivalente, para os que pretendam atuar como tutores na modalidade de ensino a distância;

curso cujo conteúdo contemple temas referentes ao planejamento de ensino ou às atividades de coordenação pedagógica, correspondentes ao Módulo 2 do Nível 1 do

¹⁵ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução Enfam n. 2 de 26 de abril de 2018**. Institui o Banco Nacional de Formadores e estabelece os procedimentos para atuação de formadores certificados em cursos do programa de formação de formadores. Brasília, DF: STJ, 2018b. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/121103/Res_2_20218_enfam_atualizado.pdf. Acesso em: 3 jan. 2019.

curso de formação de formadores da Enfam ou
oplanejamento de cursos;
cursos do programa de formação de
formadores cujo conteúdo contemple temas
referentes à elaboração de material didático,
ou equivalentes, para os que pretendem atuar
como conteudistas¹⁶.

Essa resolução de inclusão no banco de formadores deixa evidente que para um profissional ser incluído, deve ter concluído o FOFO Nível 1 (módulos 1, 2 e 3) ou equivalentes, se ofertados pelas escolas e não pela Enfam. Lembrando que essa equivalência deve ser validada pela Enfam. E para atuar como coordenador, planejar cursos e/ou desenvolver as atividades de coordenação pedagógica é o suficiente o Módulo 2 (40 horas) do Nível 1 (veja no grifo nosso).

Na mesma linha de que basta a formação continuada, observamos no PDI alguns resultados da Enfam no que se refere às formações oferecidas, vejamos:

Para melhor direcionar a formação dos coordenadores (docentes e demais profissionais que atuam em atividades de coordenação pedagógica/educacional) e das equipes técnico-pedagógicas das escolas, a Enfam também realizou cursos específicos para desenvolver competências desses

¹⁶ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução Enfam n. 2 de 26 de abril de 2018**. Institui o Banco Nacional de Formadores e estabelece os procedimentos para atuação de formadores certificados em cursos do programa de formação de formadores. Brasília, DF: STJ, 2018b. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/121103/Res_2_20218_enfam_atualizado.pdf. Acesso em: 3 jan. 2019.

profissionais: FOFO – Nível 2 – Módulo
Coordenação Pedagógica, FOFO – Nível 2 –
Módulo Planejamento de Ensino e FOFO –
Nível 2 – Módulo Subsídios para Elaborar
Projeto Político Pedagógico¹⁷.

Frente a esses apontamentos legais, indagamos: é possível formar um coordenador pedagógico em um módulo de 40 horas, como formação obrigatória? Parece-nos que não, ainda que oferecido o módulo específico de coordenação pedagógica, classificado como Nível 2, mas sem obrigatoriedade. Por se tratar de uma função própria, outros módulos básicos deveriam compor a formação do coordenador pedagógico, por exemplo, contemplando assuntos que são próprios do mundo digital, da administração, da Pedagogia, das relações humanas, entre outros. Essa formação oferecida pela Enfam para a formação de formadores é bem-vinda, por evidente, pois tem como um dos objetivos dar subsídios e qualificação para o quadro de formadores atuantes nas escolas. Contudo, essa formação deveria figurar como formação continuada/aperfeiçoamento e não como exigência para atuar como coordenador, diante das peculiaridades das atividades a ele inerentes. Essa situação talvez tenha a ver com o próprio processo histórico de construção da educação judicial no Brasil.

A criação da Enfam é relativamente recente, ocorreu com a Reforma do Judiciário de 2004 (Emenda Constitucional n. 45/2004 de 31 de dezembro de 2004), o que significa dizer que a fase atual dela é de juventude, tendo ainda uma vida inteira pela frente. Aliás, conforme consta no Item 3.1, do Quadro 2, o mesmo acontece com a maioria dos coordenadores que realizaram a pesquisa: a maioria está na fase

¹⁷ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Projeto de desenvolvimento institucional 2019-2023**. Diretrizes gerais para realizar e orientar a formação e o aperfeiçoamento de magistrados (Justiças federal e estadual). Brasília, DF: Enfam, 2019a.

compreendida como o tempo de sobrevivência e descobertas da docência, fase da diversificação/questionamento (7-25 anos).

No que se refere aos saberes (que mobilizados geram competências profissionais), temos um rol de competências que foram definidas pelos coordenadores em uma atividade de oficina realizada pela Enfam em 2017, são elas¹⁸:

COMPETÊNCIA GERAL: atuar na coordenação educacional/pedagógica nas escolas judiciais e nas de magistratura, de acordo com o projeto educacional, as diretrizes e os normativos da escola, com domínio de fundamentos da literatura educacional, de modo condizente com a perspectiva de educação profissional adotada pela instituição.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS (de referências) relacionadas ao processo de trabalho das equipes de coordenação nas escolas de formação de magistrados:

Acompanhar e orientar a prática educativa (presencial e a distância) dos formadores de magistrados de maneira alinhada aos objetivos e à filosofia/perspectiva pedagógica/educacional da escola em que atua, bem como às diretrizes da Enfam;

Acompanhar, orientar e/ou desenvolver ações de pesquisa que direcionam as ações de ensino;

¹⁸ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Competências da Coordenação Pedagógica**. Brasília, DF: [s.n.], [2017?]. Disponível em: https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2018/10/competencias_coordenacao_pedagogica.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.

Agir com compromisso ético no percurso da sua formação profissional, buscando autoaprendizagem por meio da prática reflexiva e tendo consciência do papel formador, articulador e transformador que desempenha;

Analisar e aplicar os fundamentos educacionais/pedagógicos e a legislação cabíveis à prática educativa no contexto da magistratura;

Articular o trabalho formativo da escola com o planejamento estratégico do tribunal no intuito de integrar ações com vistas à qualidade da prestação do serviço jurisdicional;

Assegurar o planejamento educacional e curricular da instituição de ensino em parceria com a direção e as demais unidades/os sujeitos da escola;

Atuar de maneira flexível, de modo a adaptar-se ao contexto social e às circunstâncias imprevistas para melhor redirecionar suas ações no processo educativo;

Coordenar as ações educacionais conforme os fundamentos/o projeto pedagógico da escola, alinhando aspectos internos do trabalho da instituição ao planejamento estratégico do tribunal e às diretrizes da Enfam;

Coordenar e orientar as práticas de construção do Projeto Político- Pedagógico, o planejamento curricular de ensino, bem como

as atividades de avaliação adotadas pela escola e de seus programas;

Elaborar plano de ação para direcionar o desenvolvimento das estratégias atividades/ações educacionais da escola;

Coordenar e orientar os processos de avaliação, assim como a análise de seus resultados; e

Orientar as atividades e acompanhar o desempenho dos profissionais em formação de maneira alinhada às diretrizes da escola em que atua e às da Enfam.

Essas competências evidenciam que saberes são necessários para a prática profissional do coordenador pedagógico. Cada uma delas deve se desdobrar em saber, saber fazer e saber ser, atendendo ao que reza os princípios contidos nas Diretrizes da Enfam.

2.2 A Coordenação Pedagógica sob a ótica dos normativos das escolas de magistratura e/ou judiciais

Rememorando o que anunciamos na metodologia, as escolas serão identificadas pela letra E seguida de um número. A numeração seguirá a ordem em que fizemos a análise do regimento da escola. Analisamos oito regimentos, procuramos contemplar escolas de magistratura e escolas judiciais e também apontarmos pelo menos uma escola de cada região geográfica.

O Quadro 1 traz uma breve apresentação dos regimentos analisados:

Quadro 1 – Caracterização dos regimentos das escolas de magistratura e/ou judiciais

ESCOLA	TIPO DE ESCOLA	REGIÃO	COMO SE REFEREM AO COORDENADOR PEDAGÓGICO	FORMAÇÃO EXIGIDA
E 1	Magistratura	Sul	Supervisor pedagógico	Não mencionado
E 2	Magistratura	Sudeste	Magistrado supervisor de Pedagogia e ensino	Não mencionado
E 3	Judiciária	Nordeste	Coordenador	Nível superior com experiência na área
E 4	Judiciária	Norte	Diretor acadêmico Assessoria técnica	Ambos de nível superior (co-missionado)
E 5	Magistratura	Nordeste	Coordenador do Núcleo de Formação e Aperfeiçoamento	Profissional com experiência na área jurídica ou educacional
E 6	Magistratura	Norte	Núcleo de Capacitação e Aperfeiçoamento	Profissional com experiência na área jurídica ou educacional
E 7	Magistratura	Centro Oeste	Coordenação pedagógica	Magistrado certificado pela Enfam com FOFO
E 7	Magistratura	Centro Oeste	Assessor pedagógico	Não mencionado

Fonte: elaboração própria a partir da análise dos regimentos (2023).

Além das informações contidas no Quadro 1, observamos que todos os sujeitos responsáveis pelas questões pedagógicas são indicados pelos diretores e nomeados pelos presidentes dos tribunais, sendo a maioria cargos comissionados. Isso pode ser um problema porque as escolas comumente têm direções gerais com mandato de dois anos, o que

dificulta a criação de uma política institucional no que se refere à equipe pedagógica; vivem sempre sob políticas de gestão que podem mudar bianualmente, às vezes, em prazo até menor do que isso. A existência de cargos em comissão em face do acesso livre pode ser preenchido por agentes externos ao Poder Judiciário e sem o perfil necessário para a atuação em escolas de magistratura. Esse também é um problema que repercute na imagem da instituição e na própria qualidade dos serviços que uma escola deve promover.

Outro fator problemático é que nas escolas não existem vagas para cargos efetivos preenchidos por concurso público específico para as funções próprias da escola. O profissional do Judiciário faz concurso público, visando aos cargos disponíveis do tribunal. A lotação pode ocorrer em uma das escolas de magistratura, e o profissional responderá pelas questões pedagógicas muitas vezes sem ter conhecimento específico. Comumente é o servidor do tribunal que é lotado ou cedido para a escola (por meio de solicitação da direção-geral).

E por ser uma escola, a principal função é a formação, e em nenhuma das escolas que analisamos o regimento tem profissional de carreira, ou seja, a equipe pedagógica pode ser trocada a cada dois anos a pedido do diretor-geral.

Ao analisar o quadro, observamos que nenhuma das escolas consideram a necessidade de um pedagogo para cuidar das questões pedagógicas. Para a maioria basta ter nível superior. Algumas exigem experiência na área educacional e/ou jurídica, o que nos instiga a indagar: que saberes pedagógicos um bacharel em Direito tem? Entendemos que ainda que ele faça uma pós-graduação em Educação, isso não o habilita a desenvolver atividades pedagógicas. E três escolas não têm quaisquer exigências para a contratação desse profissional.

Chamou-nos a atenção a E 8, onde a coordenação pedagógica deverá ser exercida por um magistrado com certificação do FOFO, emitida pela Enfam. Reconhecemos, por sermos formadores do FOFO, a importância

na formação do magistrado que deseja ser formador. O magistrado certificado pelo FOFO está habilitado a ser formador em sua área de atuação e/ou formação, porém não, a formar na área pedagógica, pois em 80 horas-aulas de curso não é possível formar um pedagogo, e nem é essa a intenção do FOFO. Temos excelentes magistrados que atuam como formadores do FOFO e com um grau significativo de domínio das questões pedagógicas, mas agem em codocência com um pedagogo, por exigência da Enfam.

Sartori¹⁹ afirma que o coordenador pedagógico, para ser respeitado, precisa ser um profissional com formação – amparado no conhecimento científico e atualizado – e passar confiança aos colegas formadores. Para o autor, com o intuito de melhorar e dinamizar as práticas educativas e ter uma melhor “eficiência e eficácia” nos processos pedagógicos, o papel da coordenação pedagógica “é o de orientar, de motivar, de problematizar, de desafiar o coletivo de professores da escola, instigando o desejo, a satisfação, o comprometimento com a prática docente”.

Para Veiga²⁰, o coordenador pedagógico tem a tarefa de viabilizar a formação e privilegiar espaços e tempos para que essa formação aconteça de maneira significativa. Esse profissional deve ser o articulador das práticas educativas e formativas no contexto escolar, sendo assim, um formador de professores e, como tal, também precisa desenvolver habilidades e competências para auxiliar os professores no processo de reflexão sobre a prática, nas rotinas diárias, na proposição de intervenções, na organização de projetos de interesse da escola e nas necessidades dos discentes.

Nesse contexto, essas práticas profissionais, uma vez bem executadas, fazem surgir valores que irão contribuir para a existência de

¹⁹ SARTORI, Jerônimo. Formação continuada: os limites e os desafios do supervisor educacional. In: ROSA, Geraldo Antônio da; PAIM, Marilene Maria Wolff (org.) **Educação Básica: políticas e práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 44.

²⁰ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

uma autoridade por parte do coordenador pedagógico. Afinal, segundo Souza e Placco²¹:

Um coordenador comprometido com seu papel de educador, cujos princípios da educação democrática constituem sua concepção do que deve ser a educação, investirá na construção de uma autoridade que exclui a coerção como meio de conquista, exercitando com responsabilidade, o autorrespeito, a autonomia. Utilizará a autoavaliação, buscando o desvelamento de seus próprios valores, investindo na formação de professores, favorecendo processos de autoavaliação. Esses processos têm de se voltar para a autoavaliação do ser, do que cada um tem sido, como professor, não para uma autoavaliação das ações, do que se tem feito, do que aparece extremamente, como atividade.

Em suma, inferimos, a partir das análises, que é necessário criar uma cultura sobre a necessidade de o pedagogo ser responsável pela coordenação pedagógica e, por consequência, pela formação quer seja inicial, continuada ou de formadores nas escolas de magistratura e/ou judiciais. Acreditamos que a Enfam deva ser a instituição a fazer essa mediação formativa, viabilizando quebra de paradigmas arraigados há anos, sem desrespeitar a autonomia de cada escola.

²¹ SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.) **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 36.

Passamos, a seguir, a analisar e a dialogar com as narrativas dos coordenadores pedagógicos que colaboraram com a pesquisa.

3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NARRADA PELOS COORDENADORES

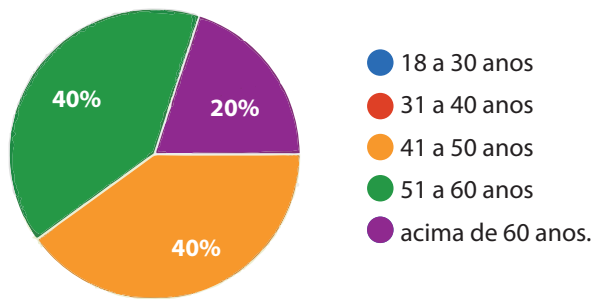
Nesta seção, apresentamos os dados coletados junto aos coordenadores (os colaboradores de pesquisa) sobre como eles concebem o ser coordenador pedagógico em uma escola de magistratura e/ou judicial. Antes de entrar nas questões relativas ao ser coordenador, julgamos ser necessária uma breve apresentação do perfil dos colaboradores.

3.1 Perfil dos coordenadores pedagógicos

Dos questionários enviados, obtivemos cinco devolutivas, e assim conseguimos contemplar as cinco regiões geográficas do país. Entre os respondentes, temos coordenadores que estão atuando e outros que não atuam mais na coordenação pedagógica por terem se aposentado e/ou retornado ao tribunal.

Esses coordenadores estão a maioria na faixa etária entre 40 e 60 anos. E uma minoria acima dos 60 anos, como pode se observar no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Faixa etária dos coordenadores pedagógicos



Fonte: elaboração própria a partir das respostas do formulário (2023).

Sobre o curso de graduação que fizeram (formação original), observamos que há uma diversidade de formação e de modalidades como pode ser verificado a seguir:

Quadro 2 – Formação e tempo de atuação como coordenador

CODINOME	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	MODALIDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA COORDENAÇÃO
Ametista	Direito	Não informou	Bacharelado	3 anos e 6 meses
Diamante	Psicologia e Direito	Doutoranda	Bacharelado	12 anos
Esmeralda	Pedagogia	Mestrado em Educação	Licenciatura	15 anos
Safira	Ciências Sociais	Não informou	Bacharelado Licenciatura	8 anos
Turmalina	Direito e Serviço Social	Lato sensu em Gestão Empresarial e de Processos	Bacharelado	8 anos

Fonte: elaboração própria a partir das respostas do formulário (2023).

Verifica-se no Quadro 2 que o bacharelado predomina sobre a licenciatura. No que se refere ao tempo de atuação, recorremos ao Huberman²² sobre as fases da carreira docente, e sendo o coordenador, segundo os normativos da Enfam, um formado, entendemos que podemos analisar os tempos de atuação na função a partir do ciclo de vida dos docentes. Entre os coordenadores, apenas um está passando pela fase inicial na carreira (1-3 anos), compreendida como o tempo de sobrevivência e descobertas, ou seja, está se adaptando à função. Não temos nenhum que está e/ou esteve na fase de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico (4-5 anos). A maioria está na fase da diversificação/questionamento (7-25 anos). E não temos nenhum coordenador na fase do desinvestimento (de 35 a 40 anos), próprio do final de carreira profissional.

Conhecido o perfil dos sujeitos colaboradores, ainda que de forma sucinta, apresentamos a seguir a nossa análise sobre a constituição do ser coordenador e que saberes são necessários a essa constituição.

3.2 O ser coordenador pedagógico: formação, funções e saberes necessários à prática pedagógica

Quem é o coordenador pedagógico dentro da instituição de ensino? A princípio a resposta nos parece óbvia: é o profissional responsável pela parte pedagógica da escola. O que aparenta ser claro, não o é, ao menos para aqueles que desempenham a função. Nesta seção, temos como foco compreender o coordenador, considerando: a sua formação para ser coordenador; as funções que executam nas escolas de magistratura e/ou judiciais; e os saberes que julgam ser necessários para a prática pedagógica.

²² HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

No que se refere à formação, ficou evidente nas narrativas, o que reza os documentos institucionais das escolas, sobre o perfil/ exigido para ser coordenador. Todas têm uma formação inicial como apresentado no Quadro 2, mas se formaram por meio da formação continuada em serviço para ser coordenador de uma escola de magistratura/judicial.

Através de cursos promovidos pela Enfam e especialização em Coordenação Pedagógica (Ametista)

Anteriormente havia atuado no Sesc, Casa do Trabalhador e Secretaria de Administração Penitenciária com formação de servidores. Na Escola, atuo desde 2011 e sempre participei das formações ofertadas pela Enfam para melhor aproveitamento de minhas capacidades técnicas. (Diamante)

As especializações voltadas para a aprendizagem de pessoas adultas. Vários cursos ofertados pela Enfam e pesquisa para atuação como tutora em cursos da Enfam para coordenação. (Esmeralda)

Através da realização de cursos oferecidos pela Enfam e FGV. (Safira)

Participei de cursos na Enfam. Foi onde adquiri conhecimento pedagógico. Curso de planejamento de ensino. Curso de coordenação pedagógica. Curso de formação de formadores (Nível 1 completo). Participei de vários outros cursos na Enfam que foram fundamentais para a minha formação. (Turmalina)

Podemos inferir, a partir das narrativas, que a formação continuada em serviço se apresentou como uma possibilidade constituidora do se tornar um coordenador. Para Nóvoa²³ a formação continuada precisa estar articulada com o desempenho profissional, tomando as escolas como lugares de referência formativa. As narrativas corroboram essa afirmação de Nóvoa quando todas as coordenadorias citam a Enfam como um espaço/escola de referência formativa.

Uma vez conhecido o modo como se deu a formação para se tornar coordenador em uma escola de magistratura/judicial, recorremos às narrativas para entender de que forma se constituiu o ser coordenador pedagógico para além da formação continuada em serviço. Para isso, indagamos aos coordenadores o que é ser um coordenador? Ametista disse que é “gerenciar o planejamento e a execução de atividades tentando conciliar os anseios da instituição, os desejos do público-alvo (magistrados) e os regramentos Enfam e conceitos pedagógicos”. Para Diamante é um profissional atento às demandas da sociedade, do CNJ e das metas do Judiciário para propor formações que aperfeiçoem a práxis do magistrado, visando a melhor prestação jurisdicional sem perder de vista a aplicabilidade das leis em consonância com os direitos humanos. Safira, por sua vez, diz que ser coordenador é ser “responsável pelo planejamento de ensino dos cursos de formação de magistrados em suas dimensões de pesquisa, desenvolvimento e avaliação das propostas de temas, itinerários e mapeamento das competências a serem desenvolvidas”. Turmalina concebe que o coordenador é um “ser comprometido com as ações de ensino no ambiente corporativo, com foco nas necessidades institucionais, visando à qualidade no saber-fazer do exercício profissional”. Esmeralda apresenta uma concepção de coordenação ancorada em uma visão

²³ NÓVOA, Antonio. **Formação continuada de professores**: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001. p. 30.

sistêmica e em sua narrativa ela faz uma analogia com a floresta e os galhos das árvores, veja:

A coordenação pedagógica, em uma visão sistêmica, que visualiza a floresta e também cada galho das árvores, contribui para a organização do trabalho pedagógico significativo e eficaz, de forma articulada e tendo em vista o desenvolvimento de competências profissionais tanto dos cursistas quanto dos docentes. (Esmeralda)

Ao analisar as narrativas sobre o ser coordenador, percebemos concepções diferentes entre os colaboradores, tais como: visão gerencial do planejamento (Ametista); responsável pelo planejamento de ensino/ações de ensino (Safira e Turmalina); e visão sistêmica (Esmeralda e Diamante). Chamou-nos a atenção o fato de a Esmeralda, que tem formação em Pedagogia, apresentar uma visão sistêmica, visto que na analogia, apresentada por ela, dos galhos e a árvore, inferimos que comporta toda a organização do trabalho administrativo e pedagógico.

Torres²⁴ concebe o coordenador pedagógico como o agente responsável pela formação, subsidiando e organizando a reflexão, estimulando o processo de decisão visando à proposição de alternativas para superar os problemas da prática. Acredita que o coordenador seja a figura essencial no processo integrador e articulador de ações pedagógicas e nas escolas de magistratura e judiciais de ações administrativas também.

Na interlocução com os coordenadores colaboradores da pesquisa, buscamos identificar as funções por eles desenvolvidas na escola.

²⁴ TORRES, S. R. **Ouvir/falar** – Um exercício necessário na interação de docentes e não docentes. 1994. 227f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

Turmalina relata que exerceu várias funções, dentre elas: assessoria técnica especializada; assessoria jurídica-administrativa (com responsabilidade de elaborar os planejamentos de cursos para magistrados) e direção de secretaria da escola. As demais relatam que desenvolvem as seguintes funções pedagógicas:

Organização, planejamento e execução de cursos para magistrados, para servidores e na divisão de ensino a distância. (Ametista)

Elaboração e acompanhamento de projetos de formação continuada, formação inicial e formação de formadores. (Diamante)

Pesquisa de capacitação, planejamento de ações educacionais, acompanhamento e avaliação institucional. (Esmeralda)

Coordenação pedagógica dos cursos de formação inicial e continuada e Formadora de Formadores. É pesquisadora em um núcleo de pesquisa sobre gênero e direito. (Safira)

As narrativas sobre as funções desempenhadas corroboram a concepção do ser coordenador apresentadas por elas. Para Leite²⁵, a coordenação pedagógica em suas funções desenvolve um conjunto de atividades executadas no sentido de garantir que ocorra a organização docente em todos os níveis previstos. Essas atividades implicam desde garantir as condições logísticas até o acompanhamento de cada etapa do processo de organização pedagógica.

²⁵ LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão Aragão (org.). **Formação de professores**: discutindo o ensino de Psicologia. Campinas: Alínea, 2000. p. 63- 64.

Acreditamos, pela nossa experiência como formadores em escolas de magistratura e/ou judiciais, que o coordenador tem de ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os formadores é preciso ter percepção e sensibilidade de identificar as necessidades dos cursistas e formadores, devendo se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática. Por exemplo, temos hoje assuntos sobre cursistas com deficiência ou algumas comorbidades, tais como TEA. Também têm ganhado espaço exponencial o mundo virtual e a inteligência artificial. De que maneira o coordenador deve tratar desses casos? Também atualmente os cursistas da modalidade presencial se valem, em sala de aula, de celulares, e, por isso, desviam a atenção do que está sendo tratado pelo docente. Como enfrentar essa questão premente? Ouvir as pessoas? Ouvir especialistas? Geralmente as escolas não possuem núcleos de apoio para essas pessoas. Seria o caso de se valer do serviço psicossocial do tribunal? Há também questões gerais relativas a preconceitos, tais como etarismo, *bullying*, racismo, gênero, assédios moral e sexual, entre outros, por parte de discentes e de docentes.

Em suma, uma das especificidades do coordenador é a socialização do saber, na medida em que a ele cabe estimular a troca de experiências, a discussão e a sistematização de práticas pedagógicas entre os formadores. E, para isso, ele tem de querer assumir essas funções, muitas vezes, figurando formalmente como um coordenador pedagógico. Seu engajamento, comprometimento, adoção de posturas éticas, coerentes e razoáveis também contribuem para a credibilidade do coordenador.

De acordo com Tardif²⁶, a questão dos saberes é ampliada para além do âmbito dos docentes, estendendo-se para o conjunto de formadores responsáveis pelas práticas educativas. Respaldados pelo autor, podemos afirmar que os grupos de educadores (coordenador pedagógico e

²⁶ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31.

formadores) que realizam os processos educativos no âmbito das escolas são chamados a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem.

O autor conceitua, ainda, os saberes a partir de seis eixos norteadores, como pode se observar no quadro a seguir:

Quadro 3 – Eixos norteadores do saber

NÚMERO	EIXO NORTEADOR	EM QUE CONSISTE
1	Trabalhador e seu trabalho (pessoa)	Demanda do coordenador uma sabedoria pessoal adquirida na família, na escola, na formação e nas relações interpessoais. Essa ajuda na relação do trabalho e na mediação de conflitos.
2	Pluralidade de saberes	O profissional precisa recorrer a vários saberes, tais como: gerencial, profissional, relacional, éticos e políticos. Saberes esses adquiridos ao longo da vida.
3	Temporalidade do saber	São saberes adquiridos no cotidiano familiar, na formação inicial e continuada. Esses ganham uma nova abordagem quando vivenciados na prática (práxis). Essa temporalidade do saber deve viabilizar ao profissional ser um agente transformador e inovador da realidade.
4	Experiência como fundamento do saber	A experiência adquirida no cotidiano do trabalho é o alicerce que permite compreender e orientar melhor a profissão no cotidiano. Essa experiência se dá através das interações e das especificidades do contexto de trabalho.
5	Saberes humanos a respeito de seres humanos	O coordenador deve trabalhar de forma reflexiva e apoiar a formação do formador, além de saber ouvir o outro. Ele deve estar aberto a mudanças e constituição de identidades.
6	Saber repensar a formação dos professores	O coordenador pedagógico deve elaborar projetos de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola para repensar, renovar e orientar a formação e uma melhor prática.

Fonte: elaboração própria com base em Tardif (2002)²⁷.

²⁷ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Sobre os saberes necessários ao ser coordenador, vejamos o que disseram os nossos colaboradores:

Adaptabilidade, proatividade, inovação.
(Ametista)

Conhecer o projeto político pedagógico da escola. Conhecer as resoluções da Enfam e do CNJ e aplicar as determinações e orientações.
(Diamante)

A coordenação pedagógica em uma escola judicial enfrenta desafios decorrentes das peculiaridades da formação no contexto da magistratura. Uma escola organizada pelos magistrados para os magistrados requer saberes específicos do que ensinar e de como ensinar. Saber conhecer fundamentos pedagógicos e didáticos, compreensão dos pressupostos e princípios das Diretrizes Pedagógicas da Enfam. Saber conduzir equipes com ética e respeito. Saber organizar o trabalho pedagógico e articular os atores dos processos formativos e os interesses do Tribunal. Função técnica e política. (Esmeralda)

Domínio dos princípios pedagógicos orientadores da formação de magistrados; Domínio das técnicas de ensinagem; Domínio das competências próprias para a elaboração de planejamentos de ensino; Domínio de técnicas de gestão de cursos nas modalidades presencial, híbrida e a distância. (Safira)

Precisa saber planejar os cursos. Precisa conhecer as metodologias de ensino para usá-las conforme a necessidade para a aplicação do conteúdo e também precisa conhecer os sistemas avaliativos para empregá-los adequadamente. (Turmalina)

Considerando os eixos norteadores dos saberes segundo Tardif²⁸, observamos nas narrativas que os eixos mais evidenciados pelos coordenadores foram o segundo e o sexto. Ametista, Safira e Esmeralda evidenciam a necessidade de considerar a pluralidade de saberes. Esmeralda mencionou os saberes humanos a respeito de seres humanos (Eixo 5). Diamante, Esmeralda, Safira e Turmalina fizeram referências ao saber repensar a formação dos professores (Eixo 6). Entendemos que a maioria citou o sexto eixo por ser o que dialoga com as funções do coordenador evidenciadas pelos nossos colaboradores. Chamamos a atenção para os saberes voltados à temporalidade e para experiências como fundamentos do saber que não ficou evidenciado em nenhuma das narrativas.

Com vistas a encerrar a nossa interlocução com os coordenadores pedagógicos, apresentamos a seguir as potencialidades e os desafios do ser coordenador pedagógico no âmbito da magistratura.

3.3 Potencialidades e desafios do ser coordenador pedagógico em uma escola de magistratura e/ou judicial

Franco²⁹ afirma que ser coordenador pedagógico não é uma tarefa fácil, e sim complexa, exigindo clareza de posicionamentos políticos,

²⁸ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

²⁹ FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

pedagógicos, pessoais e administrativos. Além de ser carregado de elementos axiológicos e éticos, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com objetivos e propósitos, e bem delimitado em prol de um espaço construído com foco na autonomia profissional.

Sobre as potencialidades e os desafios de ser coordenador, os nossos colaboradores afirmaram:

Quadro 4 – Desafios e potencialidades do ser coordenador

COORDENADOR	DESAFIOS	POTENCIALIDADES
Ametista	Evitar a evasão nos cursos.	Propor formações que desenvolvam as competências dos magistrados.
Diamante	Articular a função técnica com a política.	Avaliar os impactos das ações educacionais no efetivo trabalho jurisdicional.
Esmeralda	Avaliar o impacto das ações educativas desenvolvidas.	Desenvolver um itinerário formativo que contemple as competências necessárias ao bom exercício da função judicante em toda a sua complexidade.
Safira	Desenvolver o conteúdo, a metodologia e a avaliação em conformidade com o que de fato precisa ser solucionado. O risco de o planejamento de ensino não atender aos objetivos do curso e não ter o retorno do custo-benefício esperado, gerando prejuízo financeiro para a instituição.	Sensibilidade para observar e analisar os problemas que serão trabalhados e as necessidades do ensino aprendizagem. Investimentos do serviço público na realização de cursos para melhoria da prestação dos serviços.
Turmalina	Não apresentou desafios.	Não apresentou potencialidades.

Fonte: elaboração própria (2023).

Além dos desafios e das potencialidades apresentadas no Quadro 3, as coordenadorias evidenciaram que a formação pedagógica é essencial para a função e que se faz necessário capacitar a equipe da escola e o corpo docente para que todos estejam alinhados com o projeto pedagógico, e ainda formar a equipe de apoio que esteja qualificada para auxiliar nas atividades da coordenação.

Antes de encerrar a nossa interlocução com os coordenadores colaboradores, deixamos um espaço para eles dizerem o que julgavam importante sobre o ser coordenador e que não abordamos nas questões do formulário. Eles disseram que falta continuidade dos projetos da escola, pois existem projetos de gestão, e que a cada mudança de gestão, que ocorre de dois em dois anos, muda toda a equipe da instituição. E isso tem prejudicado a organização e o funcionamento das escolas e dos projetos pedagógicos. Entendemos que se fossem mantidos projetos de escola e não de gestão, teríamos nas escolas um corpo técnico pedagógico consolidado, em que a experiência pedagógica construída e acumulada poderia ser uma grande aliada da pedagógica.

Segundo Novoa³⁰, “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”; nessa perspectiva, a organização do trabalho pedagógico necessita da experiência dos sujeitos envolvidos, e mesmo que mudanças de gestão aconteçam, isso não seria um problema para a continuidade do trabalho pedagógico. Frente ao exposto, fica claro que não dá para trocar o coordenador pedagógico cada vez que há uma mudança de gestão.

³⁰ NÓVOA, Antonio. **Formação continuada de professores**: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001. p. 13

4 CONCLUSÃO

Sem a pretensão de concluir este texto, mas apenas de deixar alguns apontamentos reflexivos sobre o ser coordenador pedagógico em uma escola de magistratura e/ou judicial, retomamos os objetivos específicos e a partir deles finalizaremos essa produção.

No que se refere ao mapear o que reza os normativos da Enfam e das escolas de magistratura e judiciais sobre o ser coordenador pedagógico, observamos que a Enfam em seu documento demanda formação e perfil pedagógico para o coordenador, mas não define a necessidade de uma formação inicial para sê-lo, focando apenas na formação continuada. O que para nós é um prejuízo pedagógico. Nos normativos das escolas, para ser coordenador basta ter nível superior. E algumas escolas não apresentam quaisquer exigências para a contratação desse profissional, basta ser indicado pelo diretor.

Sobre a análise do que disserem os coordenadores, eles se percebem como um servidor que desempenha funções diversas inclusive a de coordenação pedagógica. Sobre a formação inicial, apenas um coordenador graduado em Pedagogia, curso por excelência responsável pela formação do coordenador pedagógico. Todos os coordenadores têm um curso de graduação, a maioria bacharelado, mas para se tornar formador em uma escola de magistratura e/ou judicial, especializaram-se através da formação continuada em serviço.

Em relação aos saberes necessários à prática pedagógica nas narrativas, ficou explícito que mobilizam uma pluralidade de saberes com ênfase nos relativos ao saber repensar a formação dos professores. Chamou-nos a atenção que não consideraram em suas narrativas os saberes temporais e os da experiência.

No que se refere aos desafios e às potencialidades, o foco voltou-se para as questões relativas ao processo de planejamento com os desafios do ato de planejar e de que a execução dê certo. Dentre as

potencialidades, destacamos a proposição de formações que garantam o desenvolvimento de competências e a importância da avaliação de impacto. O desenvolvimento de itinerários formativos com foco na evolução de competências. E a sensibilidade para os problemas do cotidiano relativos ao processo de ensino e aprendizagem.

Ousamos inferir a partir das análises documental e das narrativas, que as escolas precisam definir um perfil para o coordenador pedagógico, considerando como necessária a formação inicial que garanta conhecimento pedagógico. E que esse cargo deixe de ser de indicação política e que passe a ser de preferência um cargo de carreira, com isso minimizaria a coordenação vinculada a um projeto de gestão e essa passaria a ser parte de um projeto de escola.

Em suma, concebemos o ser coordenador pedagógico em escola de magistratura e/ou judicial como alguém que exerce uma função que perpassa por diversas dimensões do contexto da escola e para além dela, sendo, pois, uma função complexa e carregada de potencialidades e de desafios, e que carrega, em seu fazer pedagógico, uma concretização dos objetivos pedagógicos que garantem um processo pedagógico que atenda às necessidades formativas no âmbito da magistratura e que reverbere em uma prática judicante de qualidade.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221. (Obras escolhidas, v. 1).

BRUNO, Eliane; ALMEIDA, Laurinda; CHRISTOV, Luiza Helena (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Competências da Coordenação Pedagógica**. Brasília, DF: [s.n], 2017. Disponível em: https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2018/10/competencias_coordenacao_pedagogica.pdf. Acesso em: 11 set. 2023

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Curso de Formação de Formadores – Nível 2: Módulo de Coordenação Pedagógica**. Brasília, DF: Enfam, 2018a.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Projeto de desenvolvimento institucional 2019-2023**. Diretrizes gerais para realizar e orientar a formação e o aperfeiçoamento de magistrados (Justiças federal e estadual). Brasília, DF: Enfam, 2019a.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução Enfam n. 2 de 26 de abril de 2018**. Institui o Banco Nacional de Formadores e estabelece os procedimentos para atuação de formadores certificados em cursos do programa de formação de formadores. Brasília, DF: STJ, 2018b. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/121103/Res_2_20218_enfam_atualizado.pdf. Acesso em: 3 jan. 2019.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução Enfam n. 7 de 8 de agosto de 2019**. Aprova o Projeto Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira – Enfam. Brasília, DF: STJ, 2019b.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

FREIRE, Paulo. Educação: Sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). **O educador: vida e morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação: método e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão Aragão

(org.). **Formação de professores**: discutindo o ensino de Psicologia. Campinas: Alínea, 2000. p. 39-66.

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 142, maio 2001.

NÓVOA, Antonio. **Formação continuada de professores**: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001.

SARTORI, Jerônimo. Formação continuada: os limites e os desafios do supervisor educacional. In: ROSA, Geraldo Antônio da; PAIM, Marilene Maria Wolff (org.) **Educação Básica**: políticas e práticas pedagógicas. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2012. p. 43-62.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores. In: PLACCO, Vera Maria Nigro; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

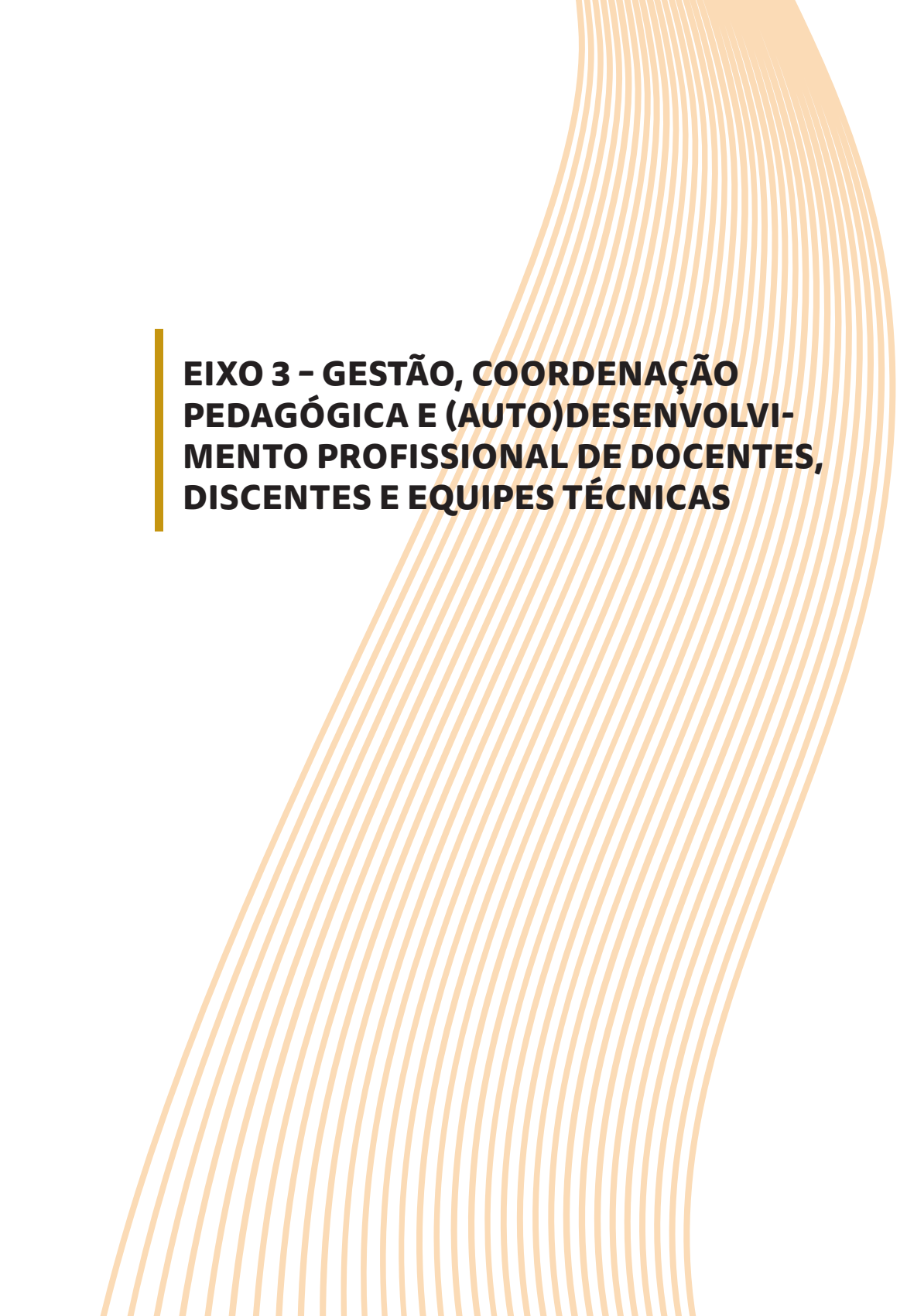
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, S.R. **OUVIR/FALAR** - Um exercício necessário na interação de docentes e não docentes. 227p. 1994. Dissertação (Mestrado.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, São Paulo, SP, 1994.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 507-14, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O Coordenador Pedagógico na Educação Infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

The background features a series of thin, parallel, wavy orange lines that create a sense of movement and depth. On the left side, there is a solid vertical orange bar. The text is positioned to the right of this bar.

EIXO 3 - GESTÃO, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E (AUTO)DESENVOLVI- MENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES, DISCENTES E EQUIPES TÉCNICAS

A GESTÃO ESCOLAR COM FOCO NO PROTAGONISMO DAS PESSOAS: O CASO DA EJUDFT/TJDFT

LUANA PIMENTA DE ANDRADA*

EMMILY FLÜGEL MATHIAS MAIA**

ALESSANDRA SALOMÃO DE SOUZA ALVES***

SUMÁRIO

1 Introdução. 2 A Educação 5.0 e o protagonismo das pessoas. 3 A EjuDFT – uma escola democrática em construção. 4 Práticas da EjuDFT: gestão escolar participativa; 4.1 Práticas consolidadas de planejamento e avaliação; 4.2 Currículo, trilhas de aprendizagem, metodologias ativas

* Mestra em Educação pela Universidade de Brasília – UnB. Bacharel em Direito pela Universidade Paulista – Unip. Graduada em Pedagogia pela UnB. Analista judiciário/TJDFT, na área de Pedagogia, desde 2009. Secretária da EjuDFT, desde 2022. Ampla atuação na coordenação escolar e educacional: coordenadora da Subsecretaria de Ensino a Distância e Novas Tecnologias (2017-2022). Coordenadora da Subsecretaria de Desenvolvimento de Competências de Servidores no TJDF (2017-2015). Assessora pedagógica da Subsecretaria de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (2009-2015). Assessora pedagógica da Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens/Projovem/Secretaria Especial da Presidência da República e formadora das coordenações pedagógicas estaduais (2006-2009). Analista de Projetos de Pesquisa em Políticas Públicas Brasileiras/Finatex (2012-2013).

** Doutora e mestre em Educação pela Universidade de Brasília – UnB. Graduada em Pedagogia. Docente dos cursos de Formação de Formadores e Formação Inicial de Magistrados no TJDF, Enfam, TJGO, TJSP e TJSE. Docente em cursos de Liderança, Desenvolvimento de Equipes, Comunicação, Gestão do Tempo, em instituições como TCU, TRT10, Câmara dos Deputados, Hydro, MRN Mineradora. Mais de 25 anos de experiência no desenvolvimento de projetos de melhoria organizacional, metas, produtividade, gestão de pessoas e educação corporativa em diversas instituições públicas e privadas. Responsável pelo desenvolvimento do projeto de Trilhas de Aprendizagem no TJDF e na FCB. Professora de cursos de pós-graduação no UniCEUB, Universidade Católica de Brasília, Ibmec, UniEuro e Universidade Federal de Tocantins. Autora de capítulo de livro sobre Educação a Distância (Enap), Manual Técnico de Educação Corporativa (CNI), entre outras publicações técnicas.

*** Mestra em Educação pela Universidade de Brasília – UnB. Especialista em Inovação e Novas Tecnologias (Enap). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UnB). Analista judiciário, na área de Pedagogia, desde 2008 (TJDFT). Coordenadora da Coordenadoria de Ensino a Distância e Novas Tecnologias – Coedi/EjuDFT, desde 2022. Atuou como tutora do curso Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas (2013 e 2014) – Senad/Prodequi/UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1993.

e protagonismo discente; 4.3 Pesquisa “o que você espera de uma escola digital”. 5 Desafios na gestão estratégica da EjuDFT; 5.1 Revisão da identidade estratégica; 5.2 Planejamento estratégico da EjuDFT: um olhar para as equipes. 6 Conclusão. Referências.

1 INTRODUÇÃO

Um dos desafios da gestão escolar é propiciar o envolvimento de todas e todos os integrantes do cenário educacional nos processos decisórios, de forma que sejam partícipes ativos na construção de uma escola. No ambiente corporativo, projetado por uma missão que transcende a educação corporativa, e por múltiplos departamentos, os atores e uma cultura enraizada em hierarquias, esse desafio se destaca ainda mais.

Para Souza¹, a gestão escolar democrática é um processo sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação. A partir dessas dimensões é possível ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola.

O presente relato de experiência tem por objetivo demonstrar como a gestão da Escola de Formação Judiciária do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios – EjuDFT tem se desenvolvido, desde a sua origem, em uma perspectiva democrática, alicerçada em processos de trabalho participativos, tomadas de decisão compartilhadas e práticas pedagógicas com foco no protagonismo discente.

¹ SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVkxxbhpGk-qvcfkvh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2023.

O pressuposto do trabalho realizado pela EjuDFT é o de que as pessoas estão no centro do processo de gestão da Escola. Nesse sentido, acredita-se que o alcance de sua missão se sustenta na premissa de ser permanentemente pensada, projetada e materializada por magistradas e magistrados, servidoras e servidores, atuantes nos papéis discentes, docentes, de demandantes de soluções educacionais e de equipes técnicas que compõem os seus quadros.

A Escola procura levar a cabo o seu *slogan* Somos uma Escola feita por você, alinhando discurso e prática: “Por este motivo, uma organização tem que ser clara quanto a seu propósito, sua causa ou sua crença, e se assegurar de que tudo o que diz e faz é consistente e autêntico”².

A metodologia utilizada para o relato de experiência foi baseada na descrição da vivência das autoras ao longo dos últimos 14 anos, atuando na coordenação pedagógica, na formação de formadores e na gestão escolar (da EjuDFT, da Coordenadoria de Pesquisa, Planejamento e Inovação, bem como da Coordenadoria de Ensino a Distância e Novas Tecnologias da Escola). E dada a importância de se trazer um relato fidedigno dos avanços e dos desafios vivenciados no dia a dia de uma gestão que se busca ser democrática, este artigo foi redigido a três mãos, guardando a polifonia dialógica nessa sistematização. O referencial teórico utilizado ao longo do texto, apoia os relatos das experiências selecionadas, que caracterizam um recorte sobre a gestão escolar praticada pela Escola e seus impactos no protagonismo das pessoas.

O texto está organizado em cinco seções, além da introdução e da conclusão. A primeira seção apresenta a visão da Escola sobre a educação e o protagonismo das pessoas; a segunda trata da criação, da estrutura e do funcionamento da EjuDFT; a terceira descreve as práticas democráticas da gestão escolar na EjuDFT, que envolvem planejamento, avaliação, currículos, métodos ativos e protagonismo das pessoas, além da pesquisa

² SINEK, Simon. **Comece pelo porquê**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018. p. 87.

sobre escola digital; a quarta seção trata dos desafios da gestão estratégica colaborativa no TJDFT.

2 A EDUCAÇÃO 5.0 E O PROTAGONISMO DAS PESSOAS

Segundo Harari³, a palavra-chave para a educação no Século XXI é “mudança”, ou seja, preparar as novas gerações para transformações sem precedentes e um futuro incerto. Autores como Felcher, Blanco e Folmer⁴ afirmam que o mundo contemporâneo está diante de uma nova educação, chamada de Educação 5.0. Trata-se de um conceito em construção, que entende a educação de acordo com as características da época atual, em que a cultura do *maker*, de “colocar a mão na massa”, remete à dimensão prática dos processos de ensino-aprendizagem e ao protagonismo discente e privilegia quem busca aprender e usa a tecnologia para o bem da humanidade. De acordo com Filatro e Loureiro⁵, é um modelo ancorado na educação 4.0, caracterizada pela era digital, pela autonomia discente, pela acessibilidade, e pelas práticas pedagógicas que estimulam o protagonismo discente⁶.

³ HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século XXI**. Tradução Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

⁴ FELCHER, Carla Denise Ott; BLANCO, Gisele Silveira; FOLMER, Vanderlei. Education 5.0: a systematization from studies, research and reflections. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 11 n. 13, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i13.35264>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35264>. Acesso em: 1 ago. 2023.

⁵ FILATRO, Andrea; LOUREIRO, Ana Claudia. **Novos produtos e serviços na Educação 5.0**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020.

⁶ SANTOS, Amarildo Enes dos; OLIVEIRA, Carlos Antonio de; CARVALHO, Elma Nunes de. 2019. **Educação 5.0: uma nova abordagem de ensino-aprendizagem no contexto educacional**. Trabalho de Conclusão (Pós-Graduação em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar) – Faculdade Idam, Manaus, 2019. Disponível em: <http://oraculo.escolasidaam.com.br/jspui/bitstream/prefix/1112/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%205.0%20UMA%20NOVA%20ABORDAGEM%20DE%20ENSINOAPRENDIZAGEM%20NO%20CONTEXTO%20EDUCACIONAL.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2023.

Em sua trajetória, a Escola tem realizado um esforço contínuo para construir uma educação que promova o desenvolvimento de competências para se viver no século XXI, que, para além do trabalho, contempla os aspectos cognitivos e os socioemocionais dos processos de aprendizagem; uma educação coerente com a realidade sobre a qual magistradas e magistrados e servidoras e servidores atuam a serviço da sociedade, um processo que traga significado e não seja apenas um apanhado de informações descontextualizadas, conforme defendem Kalantzis e Cope⁷.

No sentido de solidificar suas bases pedagógicas e estratégias de gestão participativa, a Escola incentiva a adoção de metodologias ativas, que conferem a discentes o papel de protagonistas e a docentes, a função de orientação dos processos de ensino-aprendizagem. Tal qual o pensamento de Valente⁸, para quem a aprendizagem ativa se constitui de processos complexos e híbridos que se dão a partir da interação de três movimentos: a construção individual; a construção grupal; e a construção tutorial.

A atuação da coordenação pedagógica da Escola confere força a esse movimento na seleção e na orientação de docentes comprometidos com a construção de processos de aprendizagem que possam ser úteis à melhoria da prestação jurisdicional do TJDF.

Segundo Welter, Folleto e Bortoluzzi⁹, ensinar as novas gerações com metodologias do século passado é insustentável. Por isso, uma

⁷ KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. The teacher as designer: Pedagogy in the new media age. **E-Learning and Digital Media**, [s. l.], v. 7, n. 3, 2010. DOI: <https://doi.org/10.2304/elea.2010.7.3.200>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/elea.2010.7.3.200>. Acesso em: 1 ago. 2023.

⁸ VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lílían; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26- 44.

⁹ WELTER, Renato Brandão; FOLETTO, Denise da Silveira; BORTOLUZZI, Valéria Iensen. Active methodologies: a possibility for students multiliteracy. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 9, n. 1, e106911664, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i1.1664>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1664>. Acesso em: 1 ago. 2023.

das preocupações da EjuDFT é atuar com os pés no presente e um olhar no futuro, tendo por referência as diretrizes presentes em seu projeto pedagógico e nas orientações da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira – Enfam.

Por fim, a Escola tem modificado a sua comunicação com a chamada “comunidade escolar”, composta por discentes, docentes, coordenadores, autoridades e a própria sociedade. O uso de ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas, acompanhado de estratégias inclusivas, tem permitido uma aproximação e um envolvimento das pessoas em grupos de discussão, em *chats*, na elaboração de documentos compartilhados, pesquisas e enquetes, entre outros instrumentos. A ampliação do diálogo com as pessoas tem contribuído para a consolidação de uma gestão escolar democrática e participativa, conforme descrito neste relato de experiência.

3 A EJUFT - UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA EM CONSTRUÇÃO

Com a missão de promover uma educação de excelência no TJDF, que estimule magistradas e magistrados e servidoras e servidores a mobilizarem o seu potencial individual e coletivo a serviço da sociedade, a EjuDFT completou 15 anos em 2023.

Ela foi criada com o nome de Instituto de Formação, Desenvolvimento Profissional e Pesquisa, como Escola de Administração Judiciária do Distrito Federal e dos Territórios, pela Lei n. 11.697/2008, de 13 de junho de 2008¹⁰.

¹⁰ BRASIL. **Lei n. 11.697, de 13 de junho de 2008**. Dispõe sobre a organização judiciária do Distrito Federal e dos Territórios [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11697.htm. Acesso em: 5 mar. 2023.

Regulamentada pela Resolução n. 008/2008 do Pleno Administrativo do TJDF e pela Portaria GPR n. 1096 publicada em 8 de outubro de 2008, que estabeleceu o início das suas atividades, foi classificada como unidade administrativa de apoio estratégico, vinculada à presidência do TJDF, responsável pela educação corporativa de magistradas e magistrados e servidoras e servidores, e pela orientação ou realização de pesquisas institucionais e sociojurídicas, descritas em suas diretrizes¹¹.

Os princípios que norteiam a sua criação dão pistas de uma gestão escolar democrática ao reconhecer a corresponsabilidade entre a organização, magistradas e magistrados e servidoras e servidores no desenvolvimento contínuo de competências coletivas e individuais, por meio de uma formação crítico-reflexiva, ética e que valoriza a cidadania corporativa, por exemplo.

Até mesmo a sua logomarca, composta por figuras ligadas por uma única linha, revela conectividade, interação, continuidade e tecnologia. Seus elementos remetem aos princípios democráticos e ao protagonismo discente, conforme a Figura 1.

¹¹ I – fomentar estudos e pesquisas com acepção e caracteres científicos que contribuam para o pensamento crítico-reflexivo;
 II – ter, como requisito da pesquisa, a ética, a crítica, o rigor, a objetividade e a precisão;
 III – catalisar e difundir internamente a cultura, a visão e os valores institucionais;
 IV – alcançar uma aprendizagem contínua a partir da abordagem sistemática do aprendizado e do desenvolvimento;
 V – estimular a corresponsabilidade entre a Organização, magistrados e servidores no desenvolvimento de competências coletivas e individuais;
 VI – disseminar melhores práticas organizacionais, promovendo o compartilhamento de soluções;
 VII – desenvolver líderes;
 VIII – estimular ações de formação de cidadania corporativa;
 IX – antecipar as demandas nas áreas de capacitação; e
 X – maximizar o capital intelectual. DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. **Resolução n. 8, de 15 de setembro de 2008** [revogada]. Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do Instituto de Formação, Desenvolvimento Profissional e Pesquisa como Escola de Administração Judiciária do Distrito Federal e dos Territórios. Brasília, DF: TJDF, 2008. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/publicacoes/publicacoes-oficiais/resolucoes-do-pleno/2008/00008.html>. Acesso em: 1 ago. 2023.

Figura 1 – Logomarca da EjuDFT



Fonte: intranet da EjuDFT/TJDFT.

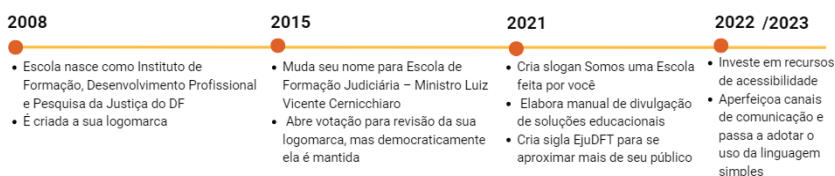
Enfatizando o seu papel formativo, em 2015, mudou seu nome para Escola de Formação Judiciária – Ministro Luiz Vicente Cernicchiaro e, nesse ensejo, abriu votação entre discentes, docentes e equipes pedagógicas para revisão da sua logomarca, mas democraticamente ela foi mantida.

Em 2021, foi criada a sigla EjuDFT, uma referência curta e fácil, e adotado o *slogan* Somos uma Escola feita por você, por meio do qual a Escola comunica o princípio democrático da participação com que se constitui. Magistradas e magistrados e servidoras e servidores fazem a Escola ao participarem de forma ativa da educação corporativa – evidenciando suas necessidades de aprendizagem quando participam de oficinas que auxiliarão no desenho instrucional de ações educacionais, engajando-se nas atividades pedagógicas que requerem um papel ativo e não de meros expectadores nas soluções educacionais, comunicando

suas percepções em diferentes canais da Escola e compartilhando suas experiências e expectativas em pesquisas, avaliações de reação e/ou de impacto entre outras situações.

Entre 2022 e 2023, a EjuDFT buscou aprimorar a comunicação com docentes e discentes, investindo em recursos de acessibilidade, revendo canais de comunicação, direcionando divulgações para públicos específicos e disseminando o uso da linguagem simples e com respeito às questões de gênero. A comunicação da Escola, em sua forma visual e textual, traz, assim, uma identidade que historicamente vai se aprimorando, em busca de todas aquelas e todos aqueles que são partícipes do diálogo com a EjuDFT, como expressa a imagem a seguir.

Figura 2 – Identidade da EjuDFT na linha do tempo



Fonte: elaboração própria.

Ainda que a Escola tenha passado por mudanças estruturais nos últimos anos, promovidas por iniciativa da administração do Tribunal, suas bases principiológicas permaneceram. Desde 2021 a sua estrutura é composta por uma direção, uma secretaria e três coordenadorias, cada qual com três núcleos, como indicado na figura a seguir.

Figura 3 – Estrutura da EjuDFT



Fonte: intranet da EjuDFT/TJDFT.

Embora possua uma estrutura organizacional tipicamente hierárquica, traço da cultura institucional de um tribunal de justiça, a EjuDFT pauta a organização de seus processos de trabalho e das suas atividades tendo como premissa a participação. Isso implica reconhecer que todas e todos se envolvem em um trabalho integrado ao tempo em que realizam as entregas que lhe são próprias. A criação e oferta de uma solução educacional ou projeto educativo, por exemplo, mobilizam todas

essas equipes que, de alguma maneira, podem “fazer juntas” ou mesmo participar de forma indireta em distintas etapas¹².

Nessa teia de relações, que também envolve outros atores que não integram a estrutura administrativa da Escola – como docentes, discentes, gestores de áreas que demandam soluções educacionais –, pode-se caracterizar como democráticas a gestão e a organização do trabalho escolar da EjuDEF, conforme Souza¹³ as define:

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o

¹² (i) levantar a necessidade de aprendizagem; (ii) planejar a ação; (iii) contratar docentes; (iv) realizar o seu desenho instrucional; (v) divulgar e abrir as inscrições; (vi) preparar espaços/plataformas de aprendizagem; (vii) criar mídias educacionais; (viii) realizar cadastros no sistema de capacitação; (ix) apoiar pedagogicamente docentes; (x) ofertar e acompanhar a ação educacional; (xi) oferecer suporte para pessoas com deficiência; (xii) oferecer suporte tecnológico; (xiii) disponibilizar avaliação de reação para docentes e discentes; (xiv) produzir relatórios de resultados; (xv) avaliar resultados e repensar a prática desenvolvida para retroalimentar o sistema de desenvolvimento.

¹³ SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 125-126, dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ff53XWVvkxbhpGkqvcfkvh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2023.

respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

A gestão democrática da EjuDFT se fortalece no diálogo estratégico que também se dá a partir de diferentes instâncias representativas: i) Comitê Científico de Pesquisa¹⁴; ii) Conselho Editorial¹⁵; iii) Comissões e Comitês no âmbito do TJDF – Comissão Multidisciplinar de Inclusão do TJDF; Comitê de Governança e Gestão de Pessoas; bem como iv) se articula em redes como a Rede Nacional de Escolas Judiciais e da Magistratura – Renejum (impulsionada pela Enfam com o propósito maior de possibilitar a aprendizagem e inovação mútua), e o Sistema de Escolas de Governo da União – Segu (composto por escolas de governo da União, tendo a Escola Nacional de Administração Pública – Enap como coordenadora).

4 PRÁTICAS DA EJUFT: GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

A EjuDFT considera os modelos validados pela literatura da área de Treinamento e Desenvolvimento – T&D como referenciais para a construção da sua dinâmica funcional. Por isso sua atuação se dá a

¹⁴ É composto por integrantes da direção da Escola, coordenadores de linha de pesquisa jurídica e magistrada e magistrado ou servidora e servidor especialista *ad hoc* para cada tema de pesquisa administrativa. Possui a competência de propor a criação de linhas e sublinhas de pesquisa em harmonia com os interesses do TJDF e de aprovar editais, estabelecimento de parcerias, e projetos de pesquisa de interessados de outros órgãos do sistema de justiça, da sociedade em geral ou de integrantes do próprio tribunal.

¹⁵ É composto pelo diretor da Escola, além de membros eleitos para o papel de coordenador-geral do Conselho Editorial e de Secretaria Executiva e de 27 integrantes entre magistradas e magistrados e servidoras e servidores com a titulação de doutorado. Tem atribuições, como formular a política editorial da escola, propor os critérios de avaliação e o planejamento das publicações, bem como estimular a democratização do acesso às publicações técnicas e científicas produzidas pela Escola.

partir de uma perspectiva de ciclo, que se inicia na análise das demandas de desenvolvimento das competências para o trabalho, passa pelo planejamento e execução das ações de capacitação e se encerra na avaliação, que retroalimenta todo o processo¹⁶.

Como premissa, a Escola convida seu público para participar da construção dos seus principais processos de trabalho, como bússolas que fornecem insumos sobre os caminhos a seguir e, ao mesmo tempo, refletem resultados que apontam para as necessidades de melhoria. É dessa forma que consolida e reforça, dia após dia, os dizeres do *slogan* Uma escola feita por você.

4.1 Práticas consolidadas de planejamento e avaliação

O planejamento da EjuDFT se inicia com a avaliação de necessidades de aprendizagem, quando são realizados diagnósticos, considerando os três componentes mais comuns, definidos por McGehee e Thayer e adotados por Goldstein: análise organizacional, análise de tarefas e análise pessoal¹⁷. Para Borges-Andrade, Abbad e Mourão¹⁸, é por meio deles que se reconhecem as capacidades necessárias a uma organização para se desenvolver e alcançar seus objetivos. Um mecanismo para alinhar o desempenho humano e os resultados da organização.

A Escola analisa as demandas em nível organizacional sob dois enfoques: interno, a partir das definições contidas no Planejamento Estratégico do Tribunal e dos seus direcionadores estratégicos, e externo, pelas demandas do Conselho Nacional de Justiça – CNJ, do Tribunal de

¹⁶ BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana (org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

¹⁷ MCGEHEE; TAHYER (1961); GOLDSTEIN (1991) *apud* MAGALHÃES; BORGES-ANDRADE, 2001, p. 34.

¹⁸ BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana (org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Contas da União – TCU e da Enfam. Esses órgãos estabelecem parâmetros de qualidade na prestação dos serviços no Judiciário e recomendações relativas à capacitação dos seus quadros.

No nível das tarefas, mantém-se atenta às mudanças permanentes nos processos de trabalho e à aquisição de novos conhecimentos e competências. Um exemplo disso foi o processo de transformação digital, que, no Poder Judiciário, implicou a adoção de processos judiciais eletrônicos, o uso da inteligência artificial, a implantação do trabalho híbrido, inclusive com a realização de audiências virtuais, o atendimento via balcão virtual, entre outros. A EjuDFT apoiou esse cenário, ofertando ações educacionais, à medida que o novo se avizinhava.

Mas é o olhar voltado para as pessoas que diferencia o diagnóstico de necessidades de aprendizagem na EjuDFT, apoiado por uma escuta cuidadosa das percepções de cada discente sobre temas e abordagens que podem ou devem ser desenvolvidos. Estratégias como a realização de pesquisas *on-line* ou presenciais, visitas às áreas e entrevistas com responsáveis, seções de *World Café*, uma das técnicas que utiliza o *Design Thinking* para ouvir grupos, só para citar alguns exemplos de como essas escutas acontecem.

Como sequência ao diagnóstico, inicia-se a etapa de construção do planejamento anual da Escola. Trata-se de uma importante ferramenta de gestão escolar voltada ao uso eficiente dos recursos públicos e de gestão institucional. Ele oferece meios eficazes para contribuir com a resolução de problemas de natureza diversificada, além de possibilitar a organização de todo o trabalho das equipes da EjuDFT, de forma estruturada e sistematizada.

Ao mesmo tempo em que as equipes da Escola disponibilizam as soluções educacionais previstas e atendem demandas extraordinárias, mais um dos alicerces da gestão participativa tem início. Ao dar voz a docentes e discentes sobre cada solução educacional ofertada, por meio da aplicação da avaliação de reação, a Escola reforça seu compromisso com

o protagonismo das pessoas. Nos últimos cinco anos, a taxa de retorno dessas avaliações foi de 61%, o que sinaliza a confiança de respondentes na EjuDFT quanto ao seu posicionamento sobre as dimensões que explicam o resultado de uma ação educacional, mas a Escola vai além, realizando também a avaliação de impacto nas soluções educacionais de caráter mais estratégico.

O monitoramento da qualidade da execução do planejamento é feito pela análise dos resultados dessas avaliações, que apontam para lacunas na aprendizagem de discentes e no desempenho de docentes, falhas no planejamento, entre outros. A partir desses insumos, podem ocorrer ajustes nas soluções educacionais, capacitação de docentes e descontinuidade ou proposição de ações com vistas a garantir a qualidade e a efetividade do trabalho da escola.

4.2 Currículo, trilhas de aprendizagem, metodologias ativas e protagonismo discente

Uma das características da educação corporativa é o seu alinhamento aos resultados da organização, ao alcance das metas estratégicas e à melhoria do desempenho institucional. Como escola de governo, a EjuDFT também pauta suas ações no cumprimento de diferentes normativos, que tratam desde a formação inicial e continuada de magistradas e magistrados e servidoras e servidores até o atendimento às demandas legais e às necessidades percebidas na análise do contexto e da realidade na qual a prestação jurisdicional acontece.

O projeto pedagógico da Escola, construído sob bases humanísticas, tem como um dos principais pilares, as diretrizes pedagógicas da Enfam, dispostas na Resolução n. 7 de dezembro de 2017¹⁹. Embora o documento

¹⁹ BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Resolução Enfam n. 7 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. Brasília, DF: STJ, 2017.

trate especificamente da formação de magistradas e magistrados, a EjuDFT estendeu os princípios epistemológicos e pedagógicos que balizam o conjunto de ações educativas também às servidoras e aos servidores.

A organização tradicional do currículo, feita em grades, reflete o modelo da racionalidade científica, da fragmentação da ciência e da especialização. Ainda que a especialização possibilite aproximações particularizadas e aprofundadas pelas vias da pesquisa, a compreensão da realidade e da complexidade dos problemas exige a ação de equipes multidisciplinares²⁰. E por acreditar na importância dos currículos globalizantes, cujo centro são os discentes e suas necessidades educacionais, a EjuDFT tem procurado organizar e propor nexos entre os conteúdos, como forma de superar fragmentações e criar uma articulação entre eles, tornando as aprendizagens mais significativas.

Para a EjuDFT, as competências se constituem a partir de um processo de construção que envolve o saber, o saber-fazer e o saber-ser, cujo ponto de partida e de chegada é a realidade sobre a qual discentes atuam. Nesse sentido, o currículo da Escola é uma “estratégia viva”, atualizada sempre que novas necessidades surgem. Ele tem um compromisso com os valores, com a clareza de habilidades e dos procedimentos que se espera desenvolver e, ao mesmo tempo, possui a flexibilidade necessária para atender a diferentes interesses e estilos de aprendizagem.

Alinhada ao pensamento de Muller²¹, a Escola tem procurado substituir a ideia de um currículo fechado, organizado como uma grade que obriga todas e todos a seguirem um mesmo e único caminho para a aprendizagem. Assim, iniciou um processo de organização do currículo em trilhas de aprendizagem, promovendo a flexibilidade e atualização

²⁰ ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Editora UNIVILLE, 2003.

²¹ MULLER, Claudia Cristina. **Educação a distância nas organizações**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009. Disponível em: http://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_ead_nas_organizacoes.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

constante do currículo, superando a ideia de que todas as pessoas são iguais e, portanto, devem ter os mesmos objetivos, aptidões e motivações para aprender.

O conceito de Trilhas de Aprendizagem, adotado pela EjuDEF, está alinhado ao pensamento de Freitas²² para quem cada pessoa pode conceber a sua própria trilha, a partir de suas conveniências, necessidades, pontos de partida e ponto aonde se deseja chegar. Conforme a Portaria GPR n. 642/2018, alterada pela Portaria GPR n. 259/2022²³, trilhas de aprendizagem são:

[...] caminhos alternativos e flexíveis, em que cada interessado escolhe os mais adequados aos seus objetivos e preferências, integrando seu planejamento profissional individual às expectativas da instituição. São organizadas em trajetórias orientadas para o desenvolvimento profissional e são compostas por soluções educacionais diversas.

Reafirmando o compromisso com uma gestão democrática, a construção de cada trilha de aprendizagem se dá por meio de processos colaborativos. Desde a concepção da sua estrutura até a curadoria dos conteúdos, representantes das áreas demandantes atuam em conjunto

²² FREITAS, Isa Aparecida de. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26., 2002, Salvador. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anpad, 2002. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2002-cor-1336.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

²³ DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. **Portaria GPR 259 de 14 de fevereiro de 2022**. Altera a redação da Portaria GPR 642 de 12 de abril de 2018, que regulamenta a implantação das Trilhas de Aprendizagem no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios - TJDF. Brasília, DF: TJDF, 2022. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/publicacoes/publicacoes-oficiais/portarias-gpr/2022/portaria-gpr-259-de-14-02-2022>. Acesso em: 25 jul. 2023.

com a equipe técnica da Escola. São as próprias servidoras e magistradas e os próprios servidores e magistrados que se envolvem nesse processo.

Anualmente, as trilhas são atualizadas a partir de uma concepção de “trilha viva”, que acompanha a evolução do conhecimento, as mudanças na legislação, a performance das trilheiras e dos trilheiros e considera os movimentos de transformação que impactam no trabalho e nas necessidades de aprendizagem.

Em 2023, a EjuDFT possuía 5 trilhas de aprendizagem: Contratações, Liderança, Formação Inicial de Servidores, Trilha Pedagógica e Trilha de Segurança Cibernética. Para 2024, cogita-se a criação de uma trilha jurídica e, no futuro, ampliar o modelo, de forma a abarcar todas as soluções educacionais ofertadas pela Escola.

Para além das trilhas de aprendizagem, a EjuDFT oferece soluções educacionais em diferentes formatos, para atender às demandas de usuárias e usuários que nem sempre possuem tempo ou condições para participarem dos cursos nos horários e datas de suas ofertas. Para possibilitar a variabilidade de ofertas, a EjuDFT criou um Mapa de Soluções Educacionais, definidas como “situação de aprendizagem específica que promove o desenvolvimento das competências abarcadas nos objetivos instrucionais”²⁴.

Nesse sentido, a EjuDFT tem priorizado a oferta de cursos a distância, democratizando o acesso ao ensino de qualidade. As soluções **autoinstrucionais contemplam conteúdos de diferentes áreas e podem ser feitas a qualquer tempo, sem a necessidade de mediação de tutor**. O formato propicia a discentes que gerenciem seu tempo de estudo e

²⁴ DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. **Portaria GPR n. 642, de 12 de abril de 2018**. Regulamenta a implantação das Trilhas de Aprendizagem no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios – TJDF. Brasília, DF: TJDF, 2022. Cap. I, art. 2º, inciso III. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/publicacoes/publicacoes-oficiais/portarias-gpr/2018/portaria-gpr-642-de-12-04-2018>. Acesso em: 25 jul. 2023.

desenvolvam habilidades de planejamento, administração do tempo, organização e autonomia.

Também, com vistas a fornecer ferramentas para que o discente seja cada vez mais protagonista de sua aprendizagem, a Escola oferece produtos que vão ao encontro desse objetivo. Um desses produtos é a Coleção *Microlearning*, cujas soluções foram construídas por magistradas e magistrados e servidoras e servidores do próprio Tribunal, especialistas nos temas, que, a partir de vídeos selecionados, elaboraram instrumentos avaliativos que aliam o conteúdo à realidade do TJDF. São exemplos desses temas: Ética, Relacionamento com o usuário, Resolução de conflitos, Inovação, Comunicação não violenta, Tomada de decisão e Aprendizado Contínuo. Este último, cujo objetivo é que discentes compreendam a aprendizagem contínua como um importante fator para adaptação às mudanças que ocorrem no trabalho, além de auxiliar na construção de um plano de ação que motive a aprender ao longo da vida, é indicado a todas e todos transversalmente, inclusive faz parte da formação inicial de servidores.

A Área Vip – Vídeos e Podcasts é outra importante iniciativa da Escola que incentiva docentes e discentes a buscarem o conhecimento, tendo como suporte vídeos e podcasts com renomados especialistas, a fim de que as reflexões suscitadas possam auxiliar no aprimoramento de suas práticas.

Nesse processo participativo que a EJUFT busca imprimir em sua forma de gestão, a preocupação com a inclusão e com a acessibilidade de todas as discentes e de todos os discentes é uma constante. Nesse sentido, i) todas as peças possuem a audiodescrição das imagens, na divulgação das ações educacionais; ii) as pessoas com deficiência são priorizadas, indicando na inscrição suas necessidades para plena participação; iii) as aulas síncronas e mídias são oferecidas com recursos de acessibilidade, conforme a necessidade apontada; e iv) a adoção do *design* universal

pela Escola está em estudo, desde a concepção até a oferta das soluções educacionais.

4.3 Pesquisa “o que você espera de uma escola digital”

Como foi expresso, o protagonismo das pessoas não se dá apenas nos processos de aprendizagem. Servidoras e servidores e magistradas e magistrados são convidados a compartilhar suas percepções para construir e rever processos da Escola, reafirmando o seu compromisso com uma gestão escolar participativa. Muitos são os canais que a EjuDFT abre para ouvi-los, para calibrar a rota e a qualidade dos serviços oferecidos.

A pesquisa “o que você espera de uma Escola digital”, realizada em março de 2022, é um dos exemplos de uma prática recorrente e, por ser a mais recente, compõe esse relato. Ela teve como objetivo identificar os principais anseios de magistradas e magistrados e servidoras e servidores do TJDF em relação à atuação da EjuDFT em um modelo digital. O interesse nesse assunto estava presente antes da pandemia Covid-19, mas intensificou-se a partir dela. O isolamento social, necessário para garantir a saúde e o bem-estar das pessoas, fez com que quase todos os processos da Escola passassem por adaptações. O ritmo das mudanças se acelerou, e a transformação digital se instalou de forma abrupta. Assim, o que era um projeto em construção virou realidade antes do tempo. Os resultados obtidos com a pesquisa se constituíram em importante insumo para a concretização do projeto Escola Digital, que hoje integra seu plano estratégico, mantendo as pessoas como protagonistas da sua jornada de desenvolvimento.

O instrumento de pesquisa foi composto por 15 itens, relacionados à experiência de magistradas e magistrados e servidoras e servidores com a Escola. Entre eles, destacam-se:

- a percepção dos respondentes em relação à importância da Escola no processo de capacitação;
- os canais de comunicação mais adequados para acesso de conteúdos;
- as preferências ao estudar;
- os horários preferidos para as aulas síncronas;
- o nível de aptidão com ferramentas digitais;
- a clareza na divulgação de soluções educacionais, com espaço para sugestões de melhoria;
- as dificuldades enfrentadas para participar das aulas ou atividades ofertadas pela Escola, com espaço para indicação das dificuldades; e
- como seria uma Escola de Excelência, no contexto de transformação digital²⁵.

Houve 207 respondentes, entre 7.380 servidoras e servidores e magistradas e magistrados, ou seja, 2,8% do público-alvo geral. Esse número corresponde a 5,2% da média de pessoas capacitadas em cursos promovidos pela Escola nos últimos cinco anos. A taxa de retorno foi baixa²⁶, o que significa dizer que a generalização dos resultados obtidos tem sido feita com parcimônia.

Com relação aos dados qualitativos, obtidos por meio das questões abertas, as respostas demonstraram que a EjuDFT se encontra em um nível de excelência muito próximo às expectativas dos participantes. Entretanto, foi identificada uma importante necessidade de revisão e aprimoramento de algumas das atuais práticas da Escola, em especial as

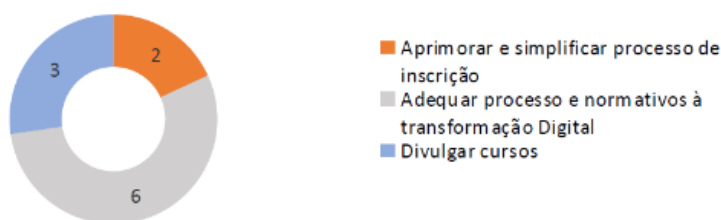
²⁵ ESCOLA DE FORMAÇÃO JUDICIÁRIA MINISTRO LUIZ VICENTE CERNICCHIARO. **Relatório de pesquisa:** O que você espera de uma escola digital. Brasília, DF: EjuDFT: TJDF, 2022. p. 6.

²⁶ A baixa taxa de retorno pode ser explicada: (i) pelo curto período em que o formulário foi disponibilizado; e (ii) pelo período de final de ano no qual concorrem muitas demandas laborais relacionadas ao fechamento das metas institucionais por exemplo.

que envolvem excesso de burocracia em alguns processos, a necessidade de simplificação de fluxos de trabalho, ou mesmo a disponibilização de manuais para os usuários. Também recebeu destaque a necessidade de melhorias no processo de inscrição nos cursos, cujas mudanças estão em andamento.

Outras sugestões referiram-se ao aprimoramento da divulgação dos cursos; a importância de fornecer tratamento igualitário a magistradas e magistrados e servidoras e servidores e de unificar a forma de trabalho da Escola, em razão de diferenças nas práticas adotadas em cada setor.

Gráfico 1 – Gestão/Processos de trabalho



Fonte: dados da pesquisa O que você espera de uma escola digital? (2022)

Essa pesquisa representou uma forma de escuta importante, na medida em que mais um canal de comunicação foi aberto para todas as magistradas e servidoras e todos os magistrados e servidores do Tribunal, mesmo com baixa participação. As contribuições recebidas foram insumos para a revisão da identidade estratégica da Escola e seguem como uma destacada fonte de consulta para a construção do seu futuro no contexto da transformação digital.

5 DESAFIOS NA GESTÃO ESTRATÉGICA DA EJUFT

Para a EjuFT, uma gestão escolar democrática também se materializa na definição de sua estratégia. Desde a construção do seu primeiro plano estratégico, pautado nos modelos de gestão para resultados, os princípios de eficiência e transparência foram adotados para a definição de objetivos, metas e indicadores, bem como para o monitoramento do seu desempenho.

Os ganhos tangíveis, como a implantação de projetos inovadores, e os intangíveis espelhados, principalmente, na mobilização e no comprometimento das equipes da Escola em trabalhar para o alcance dos resultados pactuados, justificam essas escolhas. Orientados a entregas relevantes e consistentes, foram realizados quatro ciclos de planejamento estratégico da Escola.

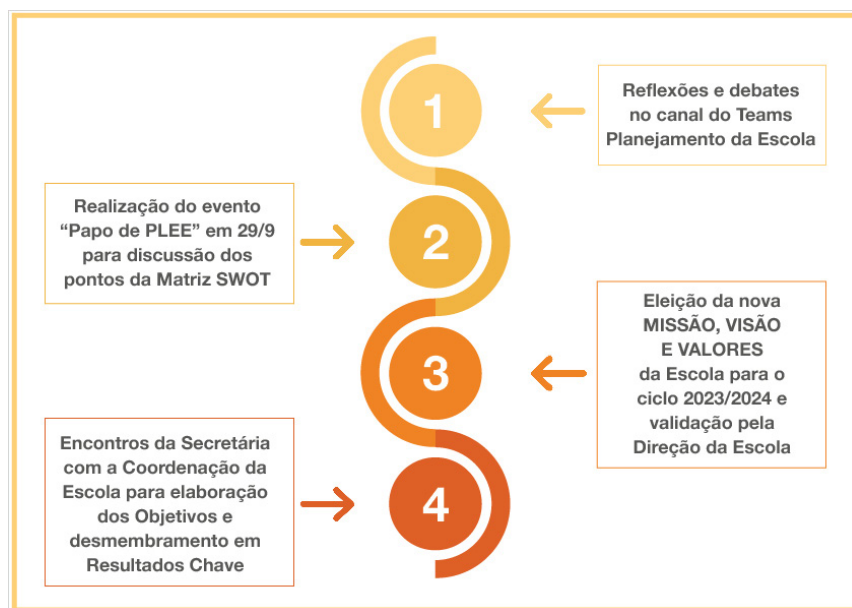
Em 2022, avaliando o cenário após a pandemia da Covid-19, a EjuFT decidiu revisar a sua identidade estratégica e, assim, clarear fundamentos para seu 4º ciclo de planejamento estratégico, mantendo a sua tradição participativa, que envolveu a formação diversificada de grupos de servidores das diversas coordenadorias, para discussão e proposição de melhorias.

5.1 Revisão da identidade estratégica

O ponto de partida para a revisão da identidade estratégica da Escola foi a reflexão das equipes internas sobre os rumos da EjuFT no pós-pandemia. Adicionalmente, as contribuições de docentes e discentes foram consideradas por meio dos resultados da mencionada pesquisa O que você espera de uma Escola digital e das sugestões apresentadas nos formulários de avaliações de reação.

O processo envolveu discussões assíncronas e um encontro *on-line*, no qual foi construída uma análise *swot*²⁷. As servidoras e os servidores da Escola puderam apresentar sugestões quanto à identidade estratégica, e depois que as ideias foram consolidadas, escolher a missão, a visão e os seis valores mais representativos da Escola no presente, bem como o que deseja ser no futuro.

Figura 4 – Processo de planejamento da EjuDFT

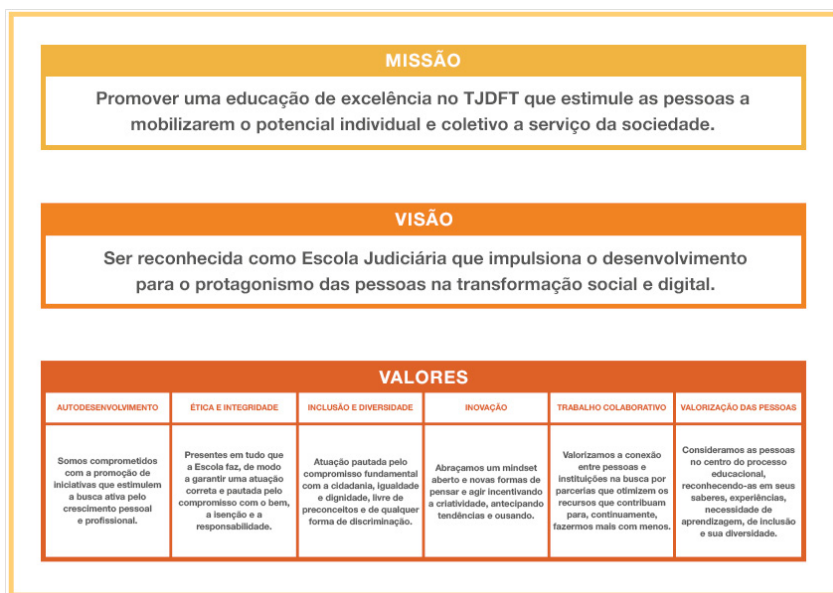


Fonte: elaboração própria.

²⁷ Análise ou matriz SWOT é um método de planejamento estratégico que engloba a análise de cenários para tomada de decisões, observando quatro fatores: forças, oportunidades, fraquezas e ameaças.

Além do processo de planejamento participativo, merecem destaque os princípios democráticos regentes da estratégia da EjuDFT. A missão marca o “alcance efetivo da sociedade” como um propósito. A visão faz referência direta ao protagonismo das pessoas na transformação social e digital. Os valores colocam as pessoas no centro do processo educacional, reconhecendo-as em seus saberes, experiências, necessidades de aprendizagem e de inclusão e em sua diversidade; e sublinham uma atuação coletiva pautada pelo compromisso com a cidadania, a dignidade, a responsabilidade e as novas formas de pensar e agir, livres de preconceitos e quaisquer formas de discriminação, descritas na figura a seguir:

Figura 5 – Identidade estratégica da EjuDFT



Fonte: intranet da EjuDFT/TJ DFT.

O resultado dessa construção coletiva foi discutido com a Direção da EjuDFT, que validou a proposta demonstrada. A Escola, no entanto, considera este um passo importante para aperfeiçoar a metodologia empregada pela ampliação da participação e tomada de decisão com o envolvimento direto de docentes e discentes da Escola em uma próxima edição.

5.2 Planejamento estratégico da EjuDFT: um olhar para as equipes

Em 2023, iniciou-se o 4º Ciclo de PLEE (2023-2024), utilizando, pela primeira vez, a metodologia *Objective and Key Results* – OKRs (ou Objetivos e Resultados Chave, em português). Trata-se de uma metodologia para definição e rastreamento de objetivos importantes para a organização, com a indicação de resultados-chave e o mapeamento dos caminhos possíveis para alcançá-los.

Segundo Doerr²⁸, nessa metodologia, as definições principais são feitas *top-down*, ou seja, realizadas pela gestão e repassadas às equipes, mas o refinamento é *bottom-up* (dando voz, autonomia e responsabilidade às equipes, às coordenadorias e aos núcleos). Um desenho que promove o desenvolvimento de equipes pela adoção de um modelo colaborativo e inovador.

Para o planejamento por meio de OKRs, foram realizados 12 encontros síncronos entre a secretária e as coordenadoras da EjuDFT, quando foram definidos os cinco objetivos do ciclo, bem como as sugestões de encaminhamentos. Por meio de processos de cascadeamento ou espelhamento dos OKRs, as equipes de cada coordenadoria propuseram 17 resultados-chave para o período 2023-2024.

²⁸ DOERR, John. **Avalie o que importa**: como o Google, Bono Vox e Fundação Gates sacudiram o mundo com os OKRs. Tradução Bruno Menezes. Rio de Janeiro: Alta Books, 2019.

Objetivo 1 “Ampliar a participação de públicos específicos nas soluções educacionais promovidas pela Escola”: revela o desafio histórico de alcançar magistradas e magistrados, gestoras e gestores e servidoras e servidores que atuam nos 1º e 2º graus de jurisdição. Diferentes iniciativas – que vão desde a proposição de novos credenciamentos de cursos na Enfam ao aprimoramento da comunicação Escola-discentes, bem como proposição de ato com força de recomendação ao Comitê Gestão de Pessoas do TJDF, para uma melhor ambiência e incentivo institucional ao desenvolvimento dos gestores – estão sendo realizadas.

Objetivo 2 “Aperfeiçoar a gestão docente da Escola”: refere-se ao desafio de criar uma política de gestão docente, que fortaleça estratégias de seleção, desenvolvimento e valorização desses profissionais. Nesse sentido estão em andamento i) pesquisa em escolas de tribunais do país para conhecimento de práticas inovadoras, ii) escuta de docentes, iii) revisão da literatura e iv) desenho de uma política para a gestão docente.

Objetivo 3 “Organizar os dados da Escola de forma integrada em painéis gerenciais”: avança para além dos sistemas para o cadastro e tratamento de dados, desenvolvendo acessos diretos ao público, em um modelo ágil, que possibilite uma gestão escolar participativa.

Objetivo 4 “Fortalecer a identidade da Escola como unidade que incentiva o protagonismo das pessoas no seu desenvolvimento”: a EjuDFT espera aprimorar estratégias para uma melhor internalização de sua identidade estratégica por parte de todos os integrantes do processo educacional. De modo que i) o protagonismo discente, basilar em suas práticas pedagógicas, seja destacado nos demais processos da Escola e que ii) esse processo aponte necessidades de melhoria na construção da gestão escolar participativa.

Objetivo 5 “Ser uma escola inovadora no contexto da era digital”: a EjuDFT busca, em seu quinto objetivo, enfrentar desafios que fortalecerão a sua visão institucional. Para tanto, as equipes da Escola estão atuando em iniciativas, como i) a construção de um novo sistema de inscrição

desenvolvido a partir da experiência de discentes, ii) a disponibilização de duas novas trilhas de aprendizagem, e iii) a revisão do seu modelo de funcionamento para o contexto digital. Se na estrutura formal a Escola se organiza por modalidade de ensino²⁹, na prática experimental, desde a pandemia da Covid-19, um modelo baseado em processos, que supera essa separação. Há a clareza de que esse quinto objetivo tem maior abrangência, podendo alcançar o próximo ciclo de planejamento estratégico, propiciando uma nova organização da estrutura da Escola a partir do envolvimento dos atores que fazem a EjuDFT.

6 CONCLUSÃO

O relato apresentado teve por objetivo demonstrar como a gestão da Escola de Formação Judiciária do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios – EjuDFT tem se desenvolvido desde a sua origem, em uma perspectiva democrática, alicerçada em processos de trabalho participativos, tomadas de decisão compartilhadas e práticas pedagógicas com foco no protagonismo das pessoas. Esses processos são frutos do esforço em promover uma educação que visa ao desenvolvimento de competências para o século XXI, as quais requerem um papel mais ativo e autônomo de todos os atores do processo educacional.

O artigo buscou apresentar como uma gestão democrática com foco no protagonismo das pessoas requer uma postura propícia à escuta e ao debate, à colaboração e à autonomia, mas que, de forma incontestável, estabelece uma forte ligação entre o que se diz e o que se faz, de forma a envolver todos os atores em uma evolução contínua de aprendizados. Assim, as experiências promovidas pela Escola buscam, cada vez mais, alinhar-se ao *slogan* Somos uma Escola feita por você.

²⁹ Ver estrutura apresentada no tópico 2 deste artigo.

O relato se torna relevante na medida em que, apesar do forte traço hierárquico de um tribunal de Justiça, demonstra como a gestão em uma escola judiciária pode se abrir à comunidade escolar, sendo feita para/por ela, por meio de: i) integração das equipes nos processos de trabalho; ii) articulações estratégicas em comitês, comissões e redes; iii) aperfeiçoamento de canais de comunicação, investimento em pesquisas e estratégias inclusivas, buscando o diálogo com todos; e v) levantamento de necessidades de aprendizagem, planejamento de soluções educacionais e construção do currículo em trilhas com magistradas e magistrados e servidoras e servidores atuantes nos papéis discentes, docentes, de demandantes de soluções educacionais e de equipes técnicas que compõem a Escola.

Ao se pautar nas necessidades de suas usuárias e seus usuários, construindo com elas e eles, de forma participativa e democrática, caminhos de aprendizagem, é enfatizado o lugar das discentes e dos discentes como protagonistas e das docentes e dos docentes, como orientadores desse importante processo. Para as demais escolas que também buscam a participação da comunidade escolar, o relato da experiência da EjuDFT pode ser uma porta que se abre às trocas de experiências.

Como resultados do relato, buscou-se na literatura aspectos para conceituar a gestão escolar democrática e a Educação 5.0. Objetivou-se ainda, demonstrar como os processos de gestão, desde a escolha da logomarca, ao estabelecimento de um plano estratégico, ancorados nos objetivos e resultados-chave que se pretende alcançar, são construídos com base na participação de diferentes atores. Contudo, percebe-se, no cotidiano, que ainda há um caminho a ser percorrido na gestão estratégica, como, por exemplo, a inclusão de integrantes (como as docentes e os docentes) nos processos de escuta para a construção de uma Escola que responda aos desafios do mundo digital, e seja capaz de acompanhar as demandas da prestação jurisdicional e na resolução de seus desafios.

O tema da gestão escolar democrática com foco nas pessoas deve ser cada vez mais discutido e divulgado. É necessário que a rede formada pelas escolas judiciais possa fomentar a reflexão e o aprendizado contínuos sobre esse tema tão importante nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.).

Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Editora UNIVILLE, 2003.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana (org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho:** fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Lei n. 11.697, de 13 de junho de 2008.** Dispõe sobre a organização judiciária do Distrito Federal e dos Territórios [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11697.htm. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Resolução Enfam n. 7, de dezembro de 2017.** Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. Brasília, DF: STJ, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. **Portaria Conjunta n. 64, de 14 de junho de 2019.** Institui o Comitê Científico de Pesquisa no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. Brasília, DF: TJDF, 2019. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/publicacoes/publicacoes-oficiais/portarias-conjuntas-gpr-e-cg/2019-1/portaria-conjunta-64-de-14-06-2019>. Acesso em: 1 ago. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. **Portaria GPR n. 259, de 14 de fevereiro de 2022.** Altera a

redação da Portaria GPR 642 de 12 de abril de 2018, que regulamenta a implantação das Trilhas de Aprendizagem no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios - TJDF. Brasília, DF: TJDF, 2022. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/publicacoes/publicacoes-oficiais/portarias-gpr/2022/portaria-gpr-259-de-14-02-2022>. Acesso em: 25 jul. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. **Portaria GPR n. 642, de 12 de abril de 2018**. Regulamenta a implantação das Trilhas de Aprendizagem no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios — TJDF. Brasília, DF: TJDF, 2018. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/publicacoes/publicacoes-oficiais/portarias-gpr/2018/portaria-gpr-642-de-12-04-2018>. Acesso em: 25 jul. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. **Portaria GPR n. 1.096, de 8 de outubro de 2008**. Extingue o Serviço de Capacitação e Desenvolvimento de Pessoal-SERCAD, cria o Serviço de Diagnóstico e Gestão de Competências-SERDIG na estrutura da Secretaria de Recursos Humanos do TJDF e dá outras providências. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/publicacoes/publicacoes-oficiais/portarias-gpr/2008/01096.html>. Acesso em: 1 ago. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. **Portaria SEEF n. 1, de 29 de junho de 2021**. Altera a Portaria SEEF 6 de 8 de outubro de 2020, que dispõe sobre a criação do Conselho Editorial da Escola de Formação Judiciária do TJDF Ministro Luiz Vicente Cernicchiaro. Brasília, DF: TJDF, 2021. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/publicacoes/publicacoes-oficiais/portarias-seif/2021/portaria-seef-1-de-29-06-2021>. Acesso em: 1 ago. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. **Resolução n. 8, de 15 de setembro de 2008** [revogada]. Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do Instituto de Formação, Desenvolvimento Profissional e Pesquisa como Escola de Administração Judiciária do Distrito Federal e dos Territórios. Brasília, DF: TJDF, 2008. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/publicacoes/publicacoes-oficiais/resolucoes-do-pleno/2008/00008.html>. Acesso em: 1 ago. 2023.

DOERR, John. **Avalie o que importa**: como o Google, Bono Vox e Fundação Gates sacudiram o mundo com os OKRs. Traduzido por Bruno Menezes. Rio de Janeiro: Alta Books, 2019.

ESCOLA DE FORMAÇÃO JUDICIÁRIA MINISTRO LUIZ VICENTE CERNICCHIARO (Distrito Federal). **Relatório de pesquisa**: O que você espera de uma escola digital. Brasília, DF: EJDFT: TJDF, 2022.

FELCHER, Carla Denise Ott; BLANCO, Gisele Silveira; FOLMER, Vanderlei. Education 5.0: a systematization from studies, research and reflections. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 11 n. 13, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35264>. Acesso em: 1 ago. 2023.

FILATRO, Andrea; LOUREIRO, Ana Claudia. **Novos produtos e serviços na Educação 5.0**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020.

FREITAS, Isa Aparecida de. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26., 2002, Salvador. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anpad, 2002. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2002-cor-1336.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século XXI**. Tradução Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. The teacher as designer: Pedagogy in the new media age. **E-Learning and Digital Media**, [s. l.], v. 7, n. 3, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/elea.2010.7.3.200>. Acesso em: 1 ago. 2023.

MAGALHÃES, Mônica Lemes; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Auto e hetero-avaliação no diagnóstico de necessidades de treinamento.

Estudos de Psicologia, Natal, v. 6, n. 1, jun. 2001, p. 33-50.

MELLO, Cleyson de Moraes; ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de; PETRILLO, Regina Pentagna. **Educação 5.0**: educação para o futuro.

Rio de Janeiro: Processo, 2021.

MULLER, Claudia Cristina. **Educação a distância nas organizações**.

Curitiba: IESDE Brasil, 2009. Disponível em: http://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_ead_nas_organizacoes.pdf.

Acesso em: 22 ago. 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2. ed. rev. São Paulo: Intermeios, 2018.

SANTOS, Amarildo Enes dos; OLIVEIRA, Carlos Antonio de;

CARVALHO, Elma Nunes de. 2019. **Educação 5.0**: uma nova

abordagem de ensino-aprendizagem no contexto educacional.

Trabalho de Conclusão (Pós-Graduação em Gestão, Supervisão e

Orientação Escolar) – Faculdades IDAAM, Manaus, 2019. Disponível

em: <http://oraculo.escolasidaam.com.br/jspui/bitstream/prefix/1112/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%205.0%20UMA%20>

NOVA%20ABORDAGEM%20DE%20ENSINOAPRENDIZAGEM%20NO%20CONTEXTO%20EDUCACIONAL.pdf. Acesso em: 1 ago. 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SINEK, Simon. **Comece pelo porquê**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

TADEU, Tomaz; MOREIRA, Antonio Flávio Silva. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Silva; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 7-13.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, LÍlian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

WELTER, Renato Brandão; FOLETTO, Denise da Silveira; BORTOLUZZI, Valéria Iensen. Active methodologies: a possibility for students multiliteracy. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. e106911664, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i1.1664>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1664>. Acesso em: 1 ago. 2023.

FORMAÇÃO DE MAGISTRADOS NO BRASIL: O ENCONTRO DA JUSTIÇA COM A PEDAGOGIA E A PESQUISA

TAÍS SCHILLING FERRAZ*

ROBERTO PORTUGAL BACELLAR**

SUMÁRIO

1 Introdução. 2 O percurso da formação de magistrados: um juiz precisa estudar? 3 O encontro da educação judicial com a pedagogia: o juiz como protagonista da própria formação. 4 A formação de formadores: ponto de inflexão. 5 O mestrado profissional em Direito e Poder Judiciário: novos modelos mentais. 6 Conclusão. Referências.

1 INTRODUÇÃO

A formação de magistrados passa por um período – que ganhou forte impulso em 2017 – de intensas transformações em razão da edição das diretrizes pedagógicas da educação judicial. As raízes desse movimento de mudanças envolvem a criação da Escola Nacional de Formação e

* Desembargadora do Tribunal Regional Federal da 4ª Região, Doutora em Ciências Criminais e Mestre em Direito pela PUCRS. Especialista em Docência no Ensino Superior pela UNIASSELVI. Professora e Vice-coordenadora acadêmica do Mestrado Profissional da Enfam, formadora nos cursos de formação inicial, continuada e de formadores no contexto da magistratura e membro do Centro Nacional de Inteligência da Justiça Federal.

** Desembargador do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. Doutor em Direito pela UNINOVE e Mestre em direito PUCPR. Especialista em Direito Civil e Processual Civil pela Universidade Paranaense, MBA em Gestão Empresarial UFPR. Professor do Mestrado da Enfam, formador nos cursos de formação inicial, continuada e de formadores no contexto da magistratura, membro dos comitês gestores de Mediação e de Justiça Restaurativa do CNJ. Presidente da comissão de mediação e Justiça Restaurativa do TJPR.

Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam, motivada pela Emenda Constitucional n. 45/2004.

O presente estudo destina-se a avaliar esse processo de mudanças, seus pressupostos teórico-metodológicos, seus objetivos e as estratégias que vêm sendo utilizadas para a disseminação do novo modelo de formação de magistrados.

Considerando que a educação judicial é uma espécie de formação profissional, pautada em princípios da andragogia, que busca referências teóricas na aprendizagem significativa e no desenvolvimento de competências, a proposta do texto é fazer uma retomada dos principais fatores que originaram e impulsionaram o movimento de mudança ainda em curso, dos caminhos escolhidos para alcançar os objetivos traçados e das transformações que também precisaram ocorrer nos modelos mentais dos atores dessas formações, seus coordenadores pedagógicos e formadores, avaliando seu potencial transformador sobre a formação e o cenário de atuação dos magistrados.

Mediante revisão de bibliografia específica e análise documental, o capítulo inicia com a apresentação de um breve histórico da formação de juízes no Brasil e da sua inserção em um movimento internacional, passando pela criação das escolas da magistratura, das escolas judiciais e da Enfam.

O encontro da formação judicial com a pedagogia é trazido na sequência, resgatando a elaboração e a posterior disseminação das diretrizes pedagógicas pela Enfam, as quais introduziram, de forma inovadora, diversos pressupostos da pedagogia no campo da formação judicial e na vida pessoal e profissional dos juízes.

Apresenta-se, então, a Formação de Formadores como principal estratégia de alavancagem das mudanças.

Finaliza-se o estudo com a ainda recente criação do Mestrado Profissional em Direito e Poder Judiciário na Enfam, espaço aberto à pesquisa empírica realizada por magistrados sobre seu próprio campo

de atuação e que vem ampliando horizontes, produzindo importantes mudanças de perspectiva, abrindo espaços para a aprendizagem organizacional e para a construção de projetos de intervenção sobre a realidade.

2 O PERCURSO DA FORMAÇÃO DE MAGISTRADOS: UM JUIZ PRECISA ESTUDAR?

Um juiz precisa estudar?

A resposta afirmativa parece evidente. É dever ético do magistrado buscar capacitação adequada em respeito à sociedade e ao próprio jurisdicionado¹. Há um contingente expressivo de magistrados que, a despeito da oferta, não participa, como aluno, de qualquer ação formativa no contexto das escolas judiciais². A formação contínua é condição de possibilidade do exercício adequado das funções na magistratura, seja ao início, seja ao longo de toda a carreira. Como qualquer humano, o juiz é um ser em constante processo de aprendizagem e evolução. Nele, porém, a sociedade deposita especial confiança e a expectativa de que atue com sabedoria ao entregar a solução de seus conflitos. Os saberes exigidos não se limitam ao conhecimento atualizado do Direito e demandam a internalização de valores humanos e éticos e visão transdisciplinar. As responsabilidades do juiz vão muito além do que os excludentes concursos

¹ O Código de Ética da Magistratura Nacional (aprovado na 68ª Sessão Ordinária do Conselho Nacional de Justiça – CNJ, do dia 6 de agosto de 2008, nos autos do Processo n. 200820000007337) estabelece, no art. 29, que “A exigência de conhecimento e de capacitação permanente dos magistrados tem como fundamento o direito dos jurisdicionados e da sociedade em geral à obtenção de um serviço de qualidade na administração de Justiça”. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Código de Ética da Magistratura Nacional**. Aprovado na 68ª Sessão Ordinária do Conselho Nacional de Justiça, do dia 6 de agosto de 2008, nos autos do Processo n. 200820000007337. Brasília, DF: CNJ, 2008.

² Dados sobre o cumprimento da meta de formação de magistrados no contexto da Justiça Federal apontam que, no ano de 2021, com meta de 70% de magistrados capacitados em ao menos uma ação de formação no ano, apenas 43% participaram. CONSELHO DA JUSTIÇA FEDERAL (Brasil). **Observatório da estratégia da Justiça Federal**. Brasília, DF: CJF, 2023.

públicos de provas e títulos têm sido capazes de mensurar em termos de saberes teórico-conceituais, habilidades e atitudes³.

Inobstante isso, como alertou Anthony Mason, *Chief Justice* da Corte Superior da Austrália, “esperava-se que os novos juízes adquirissem quase da noite para o dia o conhecimento necessário sobre como ser um juiz. Talvez se pensasse que o saber jurídico fosse absorvido por um processo de osmose”⁴. É essa expectativa que se modifica com o movimento pela educação judicial, impulsionado pelas escolas de formação de magistrados de diversos países e que conta com o protagonismo dos profissionais da educação.

Considerando os impactos das novas tecnologias e da crescente complexidade das relações entre indivíduos e nas comunidades, os sistemas de justiça estão testemunhando mudanças substanciais nas características dos conflitos e desempenhando novos papéis nesse processo de rápidas mudanças, o que exige o direcionamento de esforços para que os juízes estejam suficientemente preparados para o desafio.

“Eles devem estar equipados com o conhecimento necessário para manterem-se atualizados com as mudanças e para que tenham as habilidades necessárias para adaptarem-se a novos cenários”⁵, como registrado nas Diretrizes para o treinamento inicial de juízes e promotores, elaboradas no contexto do Programa Leonardo da Vinci, vinculado à União Europeia, uma parceria entre as escolas de magistratura da Bélgica, da

³ FERRAZ, Taís Schilling. Um novo olhar sobre a seleção e a formação de magistrados. **Revista Interesse Público**, São Paulo, v. 18, n. 95, p. 15-31, jan./fev. 2016.

⁴ Em tradução livre: “new judges were expected somehow to acquire almost overnight the requisite knowledge of how to be a judge. Perhaps it was thought that judicial know-how was absorbed by a process of osmosis [...]”. MASON apud ARMYTAGE, 1996, p. 18.

⁵ Em tradução livre: “They should be equipped with necessary knowledge in order to keep up with changes and possess the required skills to adapt to new developments.” LEONARDO DA VINCI PARTNERSHIP PROJECT. **Guidelines for Initial Training of Judges and Prosecutors**. [S. l.]: Leonardo da Vinci Lifelong Learning Programme, 2011.

França, da Romênia, da Espanha e da Turquia, que se dedicou a estabelecer linhas gerais para a formação de magistrados⁶.

A International Organization for Judicial Training – IOJT, que integra mais de uma centena de instituições dedicadas à formação de magistrados em cerca de oitenta países, adotou uma declaração de princípios sobre a temática. Dentre eles, registrou-se a essencialidade da educação judicial para garantir altos *standards* de competência e *performance*, independência judicial, Estado de Direito e proteção dos direitos de todas as pessoas. O mesmo documento reconhece que a formação é parte essencial do papel dos juízes, ao estabelecer que é de direito e de responsabilidade de todos os membros do Judiciário a realização de cursos, bem como que cada membro do Judiciário deve reservar tempo para se dedicar ao processo formativo, como parte de seu trabalho⁷.

As origens da formação judicial são remotas. A primeira escola de magistrados de que se tem notícia é a do Japão, instalada no Palácio Mitsubishi em 1936, depois vieram outras, como a Escola Nacional da Magistratura Francesa e Academia da Magistratura Italiana, em 1958⁸. Essas primeiras escolas de magistratura surgiram como centros de preparação de juízes e de pesquisa. Em outubro de 1958, o 1º Congresso Internacional de Magistrados, realizado em Roma, trouxe relatos que

⁶ Na esteira desse movimento internacional, a Enfam, em 2017, editou suas diretrizes pedagógicas para orientar o planejamento, a implementação, o acompanhamento e a avaliação das ações de formação e aperfeiçoamento de magistrados. ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução n. 7 de 7 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. Brasília, DF: STJ, 2017.

⁷ INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR JUDICIAL TRAINING. **Declaration of Judicial Training Principles**. [S. l.]: IOJT, 8 nov. 2017. Disponível em: https://www.unodc.org/res/ji/import/international_standards/declaration_of_judicial_training_principles/declaration_of_judicial_training_principles.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

⁸ BACELLAR, Roberto Portugal. **Administração judiciária – com Justiça**. Curitiba: Intersaberes, 2016. p. 91.; AXT, Gunter. **Um ideal de humanismo na Justiça**: Escola Superior da Magistratura do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Impresul, 2009. p. 21-22.

alicerçaram o nascimento de escolas de formação e aperfeiçoamento de magistratura por todo o mundo⁹.

No Brasil, a temática ganhou maior atenção com a publicação, em 1966, por Edgar Bittencourt, do livro *O juiz: estudos e notas sobre a carreira, função e personalidade do magistrado contemporâneo*¹⁰, em que o autor e magistrado paulista defendia a importância do preparo adequado dos juízes frente aos desafios de suas atribuições.

Com o advento da Lei Complementar n. 35/1979, denominada de Lei Orgânica da Magistratura Nacional – Loman, veio a previsão de que a lei poderia exigir dos candidatos a juiz título de habilitação em curso oficial de preparação para a magistratura (art. 78, §1º)¹¹. Depois de alguns trabalhos incipientes de contação de experiências de magistrados mais antigos destinada aos iniciantes na carreira de juiz, os primeiros estados a implantarem escolas de magistratura foram Minas Gerais e Rio Grande do Sul, ainda na década de 1970. Até o final da década de 1990¹², a grande parte dos estados mantinha escolas ou centros de formação de juízes¹³.

Foram as associações de magistrados que, inicialmente, criaram estruturas próprias para a formação. No âmbito da Associação dos Magistrados Brasileiros – AMB, foi constituída a Escola Nacional da Magistratura – ENM, para a qual teve fundamental importância a atuação do Ministro, que então era juiz de direito no Estado de Minas Gerais, Sálvio

⁹ BACELLAR, Roberto Portugal. **Administração judiciária – com Justiça**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

¹⁰ BITTENCOURT, Edgard de Moura. **O Juiz: estudos e notas sobre a carreira, função e personalidade do magistrado contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. Jurídica e Universitária, 1966.

¹¹ Lei Complementar n. 35/1979 – Lei Orgânica da Magistratura Nacional. “Art. 78 – O ingresso na Magistratura de carreira dar-se-á mediante nomeação, após concurso público de provas e títulos, organizado e realizado com a participação do Conselho Seccional da Ordem dos Advogados do Brasil. § 1º – A lei pode exigir dos candidatos, para a inscrição no concurso, título de habilitação em curso oficial de preparação para a Magistratura [...]”.

¹² BACELLAR, op. cit., p. 94-95.

¹³ BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Bibliografia básica para o ensino e pesquisa nas escolas de magistratura**. Brasília, DF: Enfam, 2008. p. 7.

de Figueiredo Teixeira¹⁴. Ao seu lado, desde cedo, atuaram intensamente pela expansão da formação judicial magistrados como Cristovam Daiello Moreira e Edésio Fernandes e, mais recentemente, José Renato Nalini, Eládio Lecey, entre outros.

O processo de institucionalização das escolas judiciais e de magistratura ocorreu de forma gradativa, com a criação de academias, centros e escolas junto às associações de magistrados (escolas de magistratura) e aos tribunais (escolas judiciais)¹⁵. A Constituição da República de 1988¹⁶ introduziu a realização de cursos reconhecidos de aperfeiçoamento como critério de avaliação do merecimento na promoção de juízes (art. 93, II, c)¹⁷. Indo além, a Emenda Constitucional n. 45/2004 previu a realização de cursos oficiais de preparação, aperfeiçoamento e promoção de magistrados e definiu, como etapa obrigatória no processo de vitaliciamento, a frequência em curso oficial ou reconhecido por escola nacional de formação e aperfeiçoamento de magistrados. Foi essa mesma emenda constitucional que estabeleceu que deveriam funcionar, junto ao Superior Tribunal de Justiça – STJ e ao Tribunal Superior do Trabalho – TST, escolas nacionais de formação e aperfeiçoamento de magistrados, com

¹⁴ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Salvio de Figueiredo**: um pioneiro da educação judicial. Brasília, DF: Enfam, 2013. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/salvio-de-figueiredo-um-pioneiro-da-educacao-judicial/>. Acesso em: 30 jul. 2023.; ESCOLA NACIONAL DA MAGISTRATURA (Brasil). **Linha do Tempo**. Brasília, DF: AMB, 2023. Disponível em: <https://escoladamagistratura.amb.com.br/institucional>. Acesso em: 21 ago. 2023.

¹⁵ A Enfam procura absorver tanto escolas associativas, como as escolas de magistratura, quanto escolas judiciais criadas pelos tribunais, independentemente da denominação que tenham, inclusive escolas eleitorais e militares.

¹⁶ BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

¹⁷ CF, art. 93. "Lei complementar, de iniciativa do Supremo Tribunal Federal, disporá sobre o Estatuto da Magistratura, observados os seguintes princípios: I – [...]; II - promoção de entrância para entrância, alternadamente, por antigüidade e merecimento, atendidas as seguintes normas: [...]; c) aferição do merecimento conforme o desempenho e pelos critérios objetivos de produtividade e prestação no exercício da jurisdição e pela frequência e aproveitamento em cursos oficiais ou reconhecidos de aperfeiçoamento; [...]".

a função de regulamentar os cursos oficiais para ingresso e promoção na carreira.

Nessa esteira e fortemente impulsionada pelo movimento associativo¹⁸, nasceu, em 2006, a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam¹⁹. À denominação da escola foi agregado o nome do Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira, que, com toda a experiência acumulada na formação judicial, tomou para si a missão de reunir notáveis da magistratura e da academia para conceber o projeto de criação da Enfam, coordenando a equipe responsável por fazer o planejamento pedagógico da escola. A Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho – Enamat foi, também, instituída em 2006, junto ao TST²⁰. Com tais mudanças, tomou impulso o processo de institucionalização de escolas judiciais em todos os tribunais brasileiros.

Ao longo de sua ainda recente história, a Enfam tornou-se responsável por regulamentar, autorizar e fiscalizar a educação inicial e continuada e os cursos para promoção na carreira da magistratura. Para tanto, definiu as diretrizes básicas para a formação e o aperfeiçoamento de juízes e se dedica a fomentar a pesquisa e o estudo sobre o campo de atuação do Poder Judiciário. A escola, entre outras atribuições, também promove a cooperação e o intercâmbio entre Justiça brasileira e entidades nacionais e internacionais ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão²¹,

¹⁸ BACELLAR, Roberto Portugal. **Administração judiciária – com Justiça**. Curitiba: Intersaberes, 2016. p. 95.

¹⁹ BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Resolução n. 3 de 30 de novembro de 2006**. Dispõe sobre a instituição da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados e dá outras providências. Brasília, DF: STJ, 4 dez. 2006.

²⁰ BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. **Resolução Administrativa n. 1.140, de 1º de junho de 2006**. Institui a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho (Enamat). Brasília, DF: TST, 6 jun. 2006.

²¹ BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Resolução n. 3 de 30 de novembro de 2006**. Dispõe sobre a instituição da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados e dá outras providências. Brasília, DF: STJ, 4 dez. 2006.

bem como desenvolve diretamente algumas atividades na formação inicial e continuada e na formação de formadores de magistrados. Mais recentemente, iniciou um consistente programa de pós-graduação *latu sensu*, desdobrado em vários cursos de especialização que se concentram em temas de grande relevância para a atuação jurisdicional e na administração da justiça, além do programa de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado profissional.

Duas grandes iniciativas adotadas pela Enfam para o atingimento de seus objetivos são especialmente abordadas neste artigo: o Programa de Formação de Formadores na magistratura e o Curso de Mestrado Profissional em Direito e Poder Judiciário.

A Formação de Formadores demanda importantes ações de coordenação educacional pedagógica, realizada nas dimensões institucionais e profissionais, entre Enfam e escolas judiciais e entre coordenação pedagógica e docentes que atuam nos cursos do programa, de forma a garantir um alinhamento da proposta curricular, dentre outras ações que envolvem o trabalho de coordenação, como garantir a aplicação do projeto de educação da instituição a partir das ações que são realizadas por docentes, com expressão da clara intenção do tipo de formação judicial almejada. Isso tem ocorrido em movimento que absorve, no Brasil, de forma prática, as mudanças que passaram a ocorrer internacionalmente na formação de magistrados, especialmente intensas em países como França, Estados Unidos, Austrália, Canadá²², sendo talvez, a principal estratégia de disseminação do novo modelo de formação judicial. A formação trabalha (coordenada didática e pedagogicamente) com movimentos de ação-reflexão-ação e permite acesso, pelos magistrados que atuarão como formadores de seus pares, aos elementos

²² FERRAZ, Tais Schilling. Engenharia por competências: um importante referencial na formação de magistrados. **Revista Doutrina da 4ª Região**, Porto Alegre, n. 74, out. 2016. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/107511/engenharia_competencias_importante_feraz.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

e pressupostos da pedagogia e aos variados conhecimentos teóricos e práticos utilizados para o desenvolvimento de competências de adultos (andragogia)²³ com aplicação de métodos ativos e foco na aprendizagem significativa²⁴.

O Mestrado Profissional em Direito e Poder Judiciário introduz, no ambiente da formação judicial, o foco na pesquisa empírica²⁵, abrindo espaço para que magistrados possam avaliar, objetivamente, seu ambiente de atuação com base na coleta e na discussão dos achados, com observância dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa científica, concebendo, com isso, estratégias de intervenção transformadora da própria realidade. O juiz, enquanto pesquisador, descobre-se como alguém com menos certezas, mais dúvidas e curiosidades e disposto a ser surpreendido pelos achados do caminho, em um movimento que, sem dúvida, produz mudanças no tradicional modelo mental da magistratura²⁶.

Em tais contextos, exercem importante papel os profissionais – servidores e magistrados – que se dedicam às atividades de coordenação pedagógica e docência na Enfam e nas escolas judiciais e da magistratura, planejando, executando e avaliando atividades formativas, e criando oportunidades de aprendizagem que permitam reproduzir, tanto quanto possível, a complexidade do cenário de atuação dos magistrados.

²³ O adulto é responsável por sua aprendizagem, constrói seu saber a partir de motivações internas (autoestima, vontade de crescer e ser reconhecido) e externas (um melhor trabalho, maior salário), traz sua experiência, não aceita imposições e quer ver o que aprende ser aplicado imediatamente. GIL, Antonio Carlos. **Didática no Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2015.

²⁴ AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick et al. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

²⁵ Embora raras no âmbito dos programas de pós-graduação em Direito, as pesquisas empíricas estão presentes na grande maioria dos trabalhos aprovados no programa de mestrado profissional da Enfam.

²⁶ O programa estimula o senso crítico para, segundo Platão, conceber, pela inteligência, a realidade das coisas por meio do embaraço de Sócrates, que recomenda, como início da filosofia, sacudir as pessoas nas suas certezas. PLATÃO. **A República**: apresentação e comentários de Bernard Piettre. Tradução Elza Moreira Marcelina. 2. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1996.

Planejam-se ações de formação com foco no desenvolvimento de competências fundamentais, motivando-se os discentes a serem protagonistas da própria formação e a construírem caminhos para o seu aperfeiçoamento funcional e do Poder Judiciário.

3 O ENCONTRO DA EDUCAÇÃO JUDICIAL COM A PEDAGOGIA: O JUIZ COMO PROTAGONISTA DA PRÓPRIA FORMAÇÃO

A educação judicial é uma espécie de formação de adultos e, mais especificamente, de formação profissional, o que reclama a observância de pressupostos pedagógicos específicos.

Diferentemente da criança, que, como uma esponja, capta tudo e absorve do ambiente em que vive e convive, sem filtro específico para delimitar seu aprendizado; e distinto, também, do adolescente, cujo aprendizado é mediado por questionamentos e desafios próprios da faixa etária; o adulto, como aprendiz, faz muitas escolhas, decide se, quando, como e o que quer aprender, e o faz a partir daquilo que desperta seu peculiar interesse. Rejeita o conhecimento arbitrário, busca utilidade na formação e quer resolver problemas que se apresentam, de forma concreta ou abstrata, no seu ambiente profissional e pessoal.

Daí que a preservação da autonomia no processo de ensino-aprendizagem, para o aprendiz adulto, é fundamental. Em se tratando de um juiz, esse ponto é ainda de maior relevância, porque se dedica, por força de suas atribuições funcionais, à constante solução de problemas.

Na bibliografia básica, consolidada pela Enfam com o objetivo de orientar as escolas judiciais e de magistratura na coordenação geral e pedagógica de seus cursos, registrou-se a seguinte descrição, proveniente da Associação de Juizes do Rio Grande do Sul – Ajuris, acerca do juiz-aluno:

O juiz, como aluno, tem a característica de ser rigorosamente autônomo, limitado às necessidades individuais e voltado à solução de seus problemas mais prementes. São excepcionalmente motivados na busca de competência de seu dia a dia profissional. Nos países em que o mérito do treinamento e especialização representa item importante no processo de promoção na carreira, tais requisitos afetam diretamente a metodologia de ensino utilizada nos cursos para a magistratura²⁷.

Ao colocar na mira a solução de problemas, a formação judicial deverá ser planejada de forma a oportunizar a construção e a mobilização de saberes, diante de situações que se aproximem, tanto quanto possível, do contexto e das diversas dimensões relacionais em que o magistrado atuará. Trata-se de ir além da ideia de treinamento.

Na educação judicial, essa aproximação com a realidade de atuação do magistrado requer conhecimento significativo, que, no magistério de Ausubel²⁸, importa em correlacionar o conteúdo da formação àquilo que o autor conhece. A aprendizagem significativa ocorre quando o aprendiz integra, de forma não arbitrária, o conhecimento novo aos conhecimentos e experiências existentes em suas estruturas cognitivas. Para favorecer o aprendizado, segundo o autor, é fundamental que se proponham situações que, levando em conta o contexto em que o aprendiz se insere, permitam a ele relacionar e ancorar as informações que recebe

²⁷ BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Bibliografia básica para o ensino e pesquisa nas escolas de magistratura**. Brasília, DF: Enfam, 2008. p. 32.

²⁸ AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick et al. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

aos seus conhecimentos prévios. Afirma Ausubel que “o fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece”²⁹.

Nos termos das diretrizes da Enfam, é no processo ação-reflexão-ação que o conhecimento se desenvolve e adquire significado para os seres humanos. Daí que “o ser humano só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e o conhece porque atua praticamente”³⁰.

A relação entre a teoria e a prática, portanto, está entre os princípios da educação judicial, sendo desafio do formador o planejamento de “situações de aprendizagem que estimulem a reflexão sobre casos concretos da prática jurisdicional, solidamente ancoradas em conhecimentos teóricos que estimulem a construção de novos significados”³¹.

Trata-se de diretriz arrolada dentre os princípios da formação judicial, construídos no âmbito da *International Organization for Judicial Training – IOJT*, segundo a qual, “reconhecendo a complexidade da função judicial, a formação respectiva deve ser multidisciplinar e inclui treinamento [sic] em Direito, conhecimentos não jurídicos, habilidades, contexto social, valores e ética”³².

A formação do juiz reclama saberes teórico-conceituais, habilidades e comportamentos, devendo estar voltada ao desenvolvimento de competências profissionais.

²⁹ AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick et al. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

³⁰ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução n. 7 de 7 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. Brasília, DF: STJ, 2017. p. 6.

³¹ *Ibid.*

³² No original: *Acknowledging the complexity of the judicial role, judicial training should be multidisciplinary and include training in law, non-legal knowledge, skills, social context, values and ethics.* INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR JUDICIAL TRAINING. **Declaration of Judicial Training Principles**. [S. l.]: IOJT, 8 nov. 2017. Disponível em: https://www.unodc.org/res/ji/import/international_standards/declaration_of_judicial_training_principles/declaration_of_judicial_training_principles.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

A competência, como categoria central da formação, pressupõe uma escolha em termos de concepção. Na perspectiva adotada pelas escolas judiciais e de magistratura, com base nas diretrizes da educação judicial estabelecidas pela Enfam, competência:

[...] 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 complexos³³.

Competência vincula-se, portanto, à aptidão para resolver problemas, para mobilizar conhecimentos prévios, articulando-os e gerindo obstáculos diante dos limites de tempo e de elementos em um contexto de tomada de decisão³⁴. Ser competente não equivale a acumular saberes, significa conseguir recrutá-los, relacionando-os ao contexto em que se faz necessário intervir para atuar concretamente, solucionando ou tratando adequadamente os problemas no contexto em que se apresentam. Esse contexto não será equivalente àquele presente no momento – muito mais previsível e controlável – em que se internalizam os saberes teórico-conceituais, técnicos ou comportamentais.

Se aquilo que se busca é a capacidade de articular conhecimentos prévios para a solução de problemas, é fundamental que, no contexto da formação, seja oportunizado aos aprendizes, por meio de metodologias

³³ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução n. 7 de 7 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. Brasília, DF: STJ, 2017. p. 20.

³⁴ LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ativas, exercitar essa articulação, simulando-se, tanto quanto possível, a realidade em que serão chamados a intervir. Daí a necessidade de se introduzirem técnicas pedagógicas que mobilizem o magistrado-aluno para solucionar problemas³⁵.

A aprendizagem baseada em problemas oportuniza ao aprendiz que se arrisque e até falhe na sua interpretação sobre o ambiente e sua melhor escolha de solução. O que se busca é a atitude do aluno como protagonista, sendo o professor o mediador e mentor³⁶.

Tais diretrizes produzem uma girada de chave, portanto, no planejamento dos cursos de formação. Não se trata, doravante, de escolher professores especialistas ou mesmo de definir arbitrariamente os temas que se supõe que serão importantes para o exercício das funções jurisdicionais.

O planejamento dos cursos deve seguir uma lógica semelhante à da resolução de problemas enquanto estratégia didática, reclamando um exercício de problematização à luz do variado ambiente de desafios em que o magistrado é chamado a atuar³⁷, onde se depara com dilemas de maior ou menor complexidade, vinculados ao tratamento adequado de conflitos individuais e coletivos de grande complexidade, além de desafios nas relações pessoais, institucionais e interinstitucionais, na necessidade de superar limitações pessoais e de manter sua saúde mental.

A prospecção nos cenários complexos em que atua o magistrado e a identificação dos possíveis problemas que o caracterizam ou o cercam devem ser os elementos que informam a justificativa de um

³⁵ FERRAZ, Taís Schilling. Novas perspectivas no ensino do Direito: mudanças muito além do uso de metodologias ativas. **Revista da ESMAFE**, Recife, n. 1, p. 125-144, 2017.

³⁶ DIAS, Simone Regina; CHAGA, Marco Maschio. Aprendizagem baseada em problema: um relato de experiência. In: DIAS, Simone Regina; VOLPATO, Arceloni Neusa (org.). **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017. p. 36-48.

³⁷ FERRAZ, Taís Schilling. **Planejamento de ações de formação – da problematização do tema à definição das estratégias de ensino**. Texto elaborado como material instrucional para o curso de Formação de Formadores da Enfam, Nível I, Módulo 3 – EAD. [S. l.: s. n.], 2020.

curso de formação³⁸, assim como o planejamento das competências a serem desenvolvidas e as estratégias metodológicas adequadas a esse desenvolvimento. As diretrizes pedagógicas da formação de magistrados concebem o juiz como um ser no mundo, o que reclama atenção à complexidade desse ser e à constante interação que ocorre entre ele e o intrincado ambiente em que atua, uma vez que a parte só pode ser compreendida a partir de suas relações com a totalidade³⁹.

No ambiente da formação, deve-se oportunizar a construção de saberes que vão muito além dos conhecimentos jurídicos, exigindo a integração de conteúdos pertinentes a várias áreas do saber. Nesse caminho, a transdisciplinaridade⁴⁰ é uma das principais e transversais diretrizes pedagógicas da formação de magistrados, ao lado da ética e do humanismo, enquanto ideais de formação⁴¹.

Presentes tais pressupostos, tornou-se absolutamente necessário rever as metodologias de ensino até então adotadas, que se concentravam no uso de métodos afirmativos, em especial palestras e exposições, e que muito pouco espaço reservavam para a participação dos alunos, para a problematização de sua atividade profissional e para a produção de conhecimento significativo.

³⁸ FERRAZ, Taís Schilling. **Planejamento de ações de formação – da problematização do tema à definição das estratégias de ensino**. Texto elaborado como material instrucional para o curso de Formação de Formadores da Enfam, Nível I, Módulo 3 – EAD. [S. l.: s. n.], 2020.

³⁹ MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria A. S. Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 180-182.

⁴⁰ Foi Jean Piaget quem utilizou o termo “transdisciplinar” em um encontro promovido pela Organização da Comunidade Europeia (OCDE), em 1970. O termo é definido da seguinte maneira: “na etapa das relações interdisciplinares, pode-se esperar que se suceda uma fase superior que seria *transdisciplinar*, a qual não se contentaria em atingir interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria tais ligações no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas” WEIL, Pierre; D’AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. **Rumo à nova transdisciplinaridade**: sistemas abertos de conhecimento. 5. ed. São Paulo: Summus, 1993. p. 39; BACELLAR, Roberto Portugal. **Administração judiciária – com Justiça**. Curitiba: Intersaberes, 2016. p. 213.

⁴¹ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução n. 7 de 7 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. Brasília, DF: STJ, 2017.

Introduziu-se a necessidade da utilização dos métodos ativo e interrogativo, e, com isso, técnicas como dinâmicas de grupo, simulação, estudo de caso, tempestade cerebral, sala de aula invertida, entre muitas outras passaram a ganhar espaço privilegiado nos cursos de formação inicial e de formação continuada. Se a competência é a capacidade de recrutar conhecimentos prévios e avaliar o ambiente, para a solução adequada de problemas em ambientes complexos, a melhor forma de desenvolver competências e preparar os magistrados para o exercício de suas funções é oportunizar a problematização da realidade em que atuam, gerando interesse para o desenvolvimento de conhecimentos significativos.

Tem sido fundamental, nesse processo, uma adequada articulação entre coordenadores pedagógicos e docentes, de forma a garantir alinhamento de propósitos e coerência com as diretrizes da formação de magistrados.

Dentre as principais funções dos coordenadores de cursos, ao planejar tais ações formativas, estão a articuladora, a formadora e a transformadora⁴². Trata-se de articular diferentes atores (especialmente formadores e discentes), equipes, objetivos e contextos, além de relacionar pesquisa e ensino, garantindo coerência das ações de formação com a estratégia do Judiciário, executando o trabalho pedagógico com uso de metodologias que permitam o desenvolvimento de competências necessárias à atividade judicial, e produzindo transformações positivas para o Judiciário e para a sociedade.

⁴² OLIVEIRA, Marizete da Silva; VITOVSKY, Vladimir. **Formação de Coordenadores – Módulo de coordenação Educacional/Pedagógica**: Material didático da Unidade III do curso de Formação de Formadores. Brasília, DF: Enfam, 2020.

4 A FORMAÇÃO DE FORMADORES: PONTO DE INFLEXÃO

A Formação de Formadores – FOFO nasceu dois anos após a criação da Enfam, em 2008, com a ideia inicial de multiplicar a formação de magistrados em áreas específicas como a conciliação e a mediação. Teve início com cursos de formação de multiplicadores, e 2012 registra o primeiro curso FOFO na perspectiva atualmente adotada. A proposta avançou em 2014, com cursos interinstitucionais de Formação de Formadores e com a participação de alguns magistrados em cursos na França, mas só foi disseminada a partir de 2017. Hoje, a Formação de Formadores é a principal estratégia adotada pela escola para semear as diretrizes básicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados⁴³. O programa produziu mudanças substanciais, à luz de pressupostos pedagógicos adequados, no planejamento e na execução dos cursos de formação inicial e continuada.

O FOFO dedica-se a desenvolver, entre os magistrados, competências para ensinar, de forma que adquiram conhecimentos pedagógicos, inclusive habilidades e comportamentos específicos para atuação como formadores dos próprios pares. Trata-se de programa para o qual a coordenação pedagógica desempenha essencial função, ao planejar, articular e orientar a atuação de docentes, discentes e equipes das escolas.

A criação da Formação de Formadores, com essencial papel da coordenação pedagógica, no sentido de articulação e orientação, atuação direta e indireta nas ações de formação, com intenções de alinhamento docentes/equipes pedagógicas e mudanças de mentalidade, foi precedida de uma incursão sobre os diversos modelos de formação de magistrados existentes nos demais países, especialmente na França, de onde foram

⁴³ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução n. 7 de 7 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. Brasília, DF: STJ, 2017.

trazidos alguns dos pressupostos que deram base ao novo paradigma na educação judicial.

A Formação de Formadores surge, também, como diretriz da educação judicial, segundo a qual “a formação deve ser conduzida por juízes e ministrada principalmente por membros do Poder Judiciário que tenham sido formados para este fim. A formação pode envolver especialistas não judiciais, quando necessário”⁴⁴.

O FOFO teve suas bases estabelecidas por ato normativo próprio, que define como objetivo principal das ações “desenvolver, continuamente, competências profissionais referentes à docência e à organização do trabalho pedagógico de formação de magistrados”⁴⁵.

Para executar o programa, a Enfam e as escolas judiciais buscaram referências especialmente na École Nationale de la Magistrature – ENM francesa, onde alguns magistrados brasileiros tiveram oportunidade de realizar cursos de FOFO e de onde vieram professores para compartilhamento da filosofia e das metodologias adotadas na educação judicial.

Desde então, o programa, com um trabalho de coordenação educacional/pedagógica no sentido de integrar saberes e articular atuações alinhadas entre magistrados e servidores pedagogos, foi estruturado, nos termos da Resolução n. 2/2016, e executado, diretamente pela Enfam ou mediante parceria ou ainda através do credenciamento de cursos de iniciativa das escolas judiciais e de magistratura (art. 38),

⁴⁴ No original: *Training should be judge-led and delivered primarily by members of the judiciary who have been trained for this purpose. Training delivery may involve non-judicial experts where appropriate.* INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR JUDICIAL TRAINING. **Declaration of Judicial Training Principles.** [S. l.]: IOJT, 8 nov. 2017. Disponível em: https://www.unodc.org/res/ji/import/international_standards/declaration_of_judicial_training_principles/declaration_of_judicial_training_principles.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

⁴⁵ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução n. 2, de 8 de junho de 2016.** Dispõe sobre os programas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados e regulamenta os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e de formadores. Brasília, DF: STJ, 2016. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/102269/Res_2_2016_Enfam_Atualizado2.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

que passaram a adotar preferencialmente professores com FOFO a cada ação formativa (art. 8º, parágrafo único)⁴⁶. Um importante trabalho de coordenação educacional, protagonizado pela Enfam, desenvolveu-se, no sentido de integrar saberes docentes à formação de magistrados e de articular a atuação destes e de pedagogos.

Atualmente, o credenciamento de cursos de formação inicial e continuada pressupõe o cumprimento de diversos requisitos em atendimento às diretrizes da Enfam, em especial que as ações sejam coordenadas e alinhadas pedagógica e didaticamente, bem como que o planejamento das ações formativas seja realizado por magistrados que tenham completado o programa de formação⁴⁷.

⁴⁶ “Art. 8º O Programa de Formação de Formadores consiste em ações educacionais voltadas ao aperfeiçoamento da matéria de ensino e ao desenvolvimento de competências relativas ao exercício da docência de magistrados, de servidores e de outros profissionais que atuem no planejamento e demais atividades relativas às ações de formação e aperfeiçoamento de magistrados. Parágrafo único. Os cursos oficiais dos programas de formação inicial, continuada e de formadores devem ser ministrados, preferencialmente, por profissionais que já tenham participado do Programa de Formação de Formadores e façam parte do Cadastro Nacional de Formadores, disponibilizado pela Enfam, nos termos do art. 39 desta resolução [...]. Art. 38. Cabe à Enfam ministrar, diretamente ou em parceria com as escolas judiciais e de magistratura, cursos de formação de formadores”. ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução n. 2 de 8 de junho de 2016**. Dispõe sobre os programas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados e regulamenta os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e de formadores. Brasília, DF: STJ, 2016. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/102269/Res_2_2016_Enfam_Atualizado2.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

⁴⁷ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Instrução Normativa n. 1 de 3 de maio de 2017**. Disciplina o credenciamento de cursos oficiais. Brasília, DF: STJ, 2017. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/109933/IN_1_2017_Enfam_Atualizado.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

5 O MESTRADO PROFISSIONAL EM DIREITO E PODER JUDICIÁRIO: NOVOS MODELOS MENTAIS

O mestrado profissional da Enfam, com área de concentração em Direito e Poder Judiciário, teve início em 2020, após processo de autorização no Ministério da Educação e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes⁴⁸.

Trata-se de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, que tem como público-alvo magistrados das justiças Federal e estadual e que introduz a pesquisa empírica sobre a atividade judicial como novo e importante foco de atuação da Enfam. Tem como objetivo geral elevar o nível de qualificação dos alunos nas competências necessárias para o exercício da função judicial, levando-se em consideração os desafios contemporâneos da magistratura, a complexidade crescente das relações sociais, os avanços tecnológicos, a transnacionalidade dos direitos e a necessidade democratização do Poder Judiciário⁴⁹.

Os objetivos específicos do curso permitem uma incursão sobre a proposta de formação e pesquisa que orienta o mestrado. Espera-se que o magistrado desenvolva competências para:

- avaliar criticamente o contexto no qual exerce a atividade jurisdicional e o impacto de suas decisões, demonstrando

⁴⁸ O programa de mestrado profissional em Direito e Poder Judiciário da Enfam teve sua criação recomendada na 194ª Reunião Ordinária do Conselho Técnico Científico da Educação Superior da Capes, realizada de 11 a 15 de maio de 2020. Seu reconhecimento se deu pela Portaria MEC n. 0576/2019. O programa iniciou suas atividades em 25 de agosto de 2020 e está em sua quarta turma de alunos. BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 576, de 7 de julho de 2020**. Reconhece os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), acadêmicos e profissionais, recomendados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior – CTC-ES, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, na 194ª Reunião, realizada no período de 11 a 15 de maio de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

⁴⁹ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN)**. Brasília, DF: Enfam, 2019.

preocupação e intenção de uma atuação pela transformação da realidade social, redução das desigualdades e proteção dos vulneráveis;

- compreender o marco estratégico do Poder Judiciário e administrar a Justiça com criatividade, organização, eficiência, sustentabilidade, adequada gestão de risco e inovação, explorando os recursos tecnológicos disponíveis;
- gerir unidades jurisdicionais e pessoas, organizar e inovar, considerando a adequada gestão de risco e de conhecimento, a partir da identificação de marcos e pontos críticos nos processos de trabalho e na comunicação interna da unidade em que atua;
- promover a solução consensual de conflitos, identificando oportunidades de conciliação e mediação;
- atuar na prevenção de demandas e no tratamento diferenciado de litígios complexos, repetitivos e estruturais; e
- relacionar-se adequadamente com a sociedade, as instituições, públicas e privadas, e os meios de comunicação, observando padrões de ética e integridade⁵⁰.

Percebe-se que não se trata de um curso dedicado ao tratamento do Direito em tese. Com área de concentração em Direito e Poder Judiciário, o foco está na efetividade e na eficiência da atuação dos magistrados e no papel transformador que exercem ao atuar nos casos sob sua jurisdição e nas suas relações interpessoais, intra e interinstitucionais. O magistrado, como integrante do campo judiciário, com sua formação técnico-jurídica, carrega consigo o *habitus*, voltado ao julgamento, à aplicação da lei ao caso

⁵⁰ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução n. 6, de 7 de agosto de 2019**. Aprova o Regimento Interno do Programa de Mestrado Profissional na área de Direito da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira. Brasília, DF: STJ, 2019. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/133091/Res_6_2019_Enfam_atualizado.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

e, com isso, carrega os modelos ou esquemas mentais correspondentes. Não costuma ver além das suas atuações práticas e dos argumentos de produtividade. Sua atuação e relação com o campo do Direito é autoevidente. Segundo Pierre Bourdieu, o *habitus* adequado diante de um martelo é o de martelar; não há a pergunta: para que isso serve?, “nós pegamos e martelamos um prego. A resposta prática à existência do martelo, que produz um *habitus* ajustado a esse martelo, é martelar sem passar pela interrogação ‘para que serve o martelo?’”⁵¹.

Com duas linhas de pesquisa que se integram, o mestrado profissional da Enfam se dedica, de forma especial, à temática da administração da Justiça e ao aprendizado organizacional, de forma a oportunizar que o magistrado avalie criticamente o contexto sistêmico no qual está inserido e onde exerce suas atividades e perceba a possibilidade de, por meio delas, promover a transformação da realidade social, inclusive auxiliando no cumprimento dos princípios e valores previstos na Constituição da República.

A Linha de Pesquisa 1: Eficiência e Sistema de Justiça propõe um olhar sistêmico e global dos problemas que afetam o Poder Judiciário, mas também o sistema de justiça como um todo. A Linha de Pesquisa 2: Ética, Integridade e Efetividade na Atividade Jurisdicional tem como foco a prestação jurisdicional e, especificamente, a atuação do juiz na sua unidade de trabalho. As linhas se articulam para uma visão hologramática⁵² do Poder Judiciário, vale dizer, da parte para o todo, do todo para a parte e das partes entre si e em relação ao todo, em um movimento contínuo

⁵¹ BOURDIEU, Pierre. **Sociologia geral**: vol. 2: habitus e campo: Curso no Collège de France (1982-1983). Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2021. v. 2. p. 62.

⁵² Um dos princípios operadores da complexidade, segundo Edgar Morin, é o da relação hologramática, segundo o qual se desconstrói o dogma de que o todo seria sempre equivalente à soma das partes, para identificar que, nos sistemas complexos, embora cada parte carregue em si a essência do todo – o todo está na parte –, são as relações entre os elementos e entre esses e o todo – a parte está no todo – que permitirão saber se o todo será equivalente, maior ou menor que a soma das partes. MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria A. S. Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

e interrelacionado. Essa perspectiva é fundamental para a concepção de políticas judiciais sustentáveis e efetivas e para o tratamento em concreto dos casos judicializados.

Na base dos objetivos e linhas de pesquisa do mestrado profissional da Enfam, estão a ética, o humanismo e a transdisciplinaridade, elementos presentes nas diretrizes pedagógicas examinadas nos itens anteriores, que fundamentam e orientam, transversalmente, todos os programas de educação judicial no Brasil.

A coordenação pedagógica do curso está sob a responsabilidade de magistrados integrantes do respectivo corpo docente permanente e envolve desafios nas dimensões planejamento, execução e avaliação das atividades de formação, sob a perspectiva de um mestrado profissional, em que a articulação entre teoria, prática e pesquisa – especialmente a empírica – deve resultar não apenas no aperfeiçoamento profissional dos magistrados, mas em estratégias de diagnóstico e intervenção sobre a realidade do Poder Judiciário. Trata-se de criar oportunidades de pesquisa pelos juizes sobre seu próprio campo de atuação, o que não pode ser considerado um caminho livre de obstáculos. O pesquisador deverá estar disposto a retirar sua capa de julgador, convertendo-se em um curioso, que seja capaz de estranhar hábitos e práticas do seu cotidiano⁵³, sem descurar dos pressupostos de uma pesquisa científica.

Com quatro anos de funcionamento, o mestrado profissional está em sua quarta turma de alunos, cujo ingresso ocorre mediante rigoroso processo seletivo, tal como se deu com a seleção do quadro de docentes permanentes. As pesquisas desenvolvidas e as dissertações apresentadas⁵⁴ têm recebido forte aprovação do sistema de justiça, em

⁵³ BEZERRA, André Augusto Salvador. A Magistratura vai a campo: desafios e oportunidades em pesquisas de juizes(as) sobre o Judiciário. **Revista Themis**, Fortaleza, v. 21, n. 1, p. 63-84, jan./jun. 2023.

⁵⁴ As dissertações estão acessíveis no portal BDJUR. Cf. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/174033>. Acesso em: 21 ago. 2023.

especial do Conselho Nacional de Justiça – CNJ e dos tribunais de origem dos magistrados, que as têm utilizado para construção, monitoramento e até mesmo ajustes nas políticas judiciárias⁵⁵. São percebidas como instrumentos de criação, impulsionamento e aperfeiçoamento dessas políticas, ao contribuírem, com pesquisa aplicada à própria realidade, para as necessárias transformações na atuação do Poder Judiciário⁵⁶.

A execução desse programa introduziu na Enfam um substancial e complexo desafio, até então não vivenciado pelas escolas de magistratura e escolas judiciais. Diferentemente dos cursos de formação inicial, continuada e de formadores, o mestrado tem requisitos extremamente rígidos, cuja fiscalização escapa ao controle do Poder Judiciário e de seus órgãos de cúpula, sendo atribuição do Ministério da Educação e, mais especificamente, da Capes.

Com avaliações quadrienais, das quais depende a classificação e a própria manutenção do programa, a Capes estabelece quesitos e itens a serem observados pelas instituições de ensino superior – IES que oferecem cursos de pós-graduação *stricto sensu*, distribuídos em 3 dimensões de aferição (Programa, Formação e Impacto na Sociedade). São pressupostos que envolvem rigoroso registro acadêmico e substancial produção intelectual e técnica de professores e alunos, dentre diversos outros desafios.

Talvez o mais desafiador, porém, seja a mudança de *mindset* que se opera com o juiz, ao se descobrir pesquisador.

⁵⁵ Um dos exemplos é o fortalecimento da política de audiências concentradas para a reavaliação de medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes em conflito com a lei. CATAFESTA, Cláudia. **Direito de voz de adolescentes:** protagonismo juvenil nas audiências concentradas socioeducativas. Londrina: Thoth, 2023.

⁵⁶ O trabalho de pesquisa que vem sendo desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero, Direitos Humanos e Acesso à Justiça, sob a coordenação da profa. Adriana Ramos de Mello, já resultou em diversos achados, cujos relatórios podem ser acessados no portal da Enfam. Cf. Disponível em: <https://www.Enfam.jus.br/publicacoes-3/anais/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

Ser pesquisador requer uma mudança de perspectiva. No caso do juiz, da condição de quem é chamado a tudo decidir, de forma afirmativa, passa a se dedicar a formular questões e a trabalhar sobre incertezas, acolhendo, como nova realidade, que nem sempre suas suposições sobre a verdade se confirmarão. Essa mudança se aplica, inclusive, à maneira de escrever (escrita acadêmica) e espraia seus importantes e transformadores efeitos sobre a atividade funcional.

A jornada rumo à condição de pesquisador é desafiadora, seja para alunos, seja para professores e requer o desenvolvimento de novas e importantes competências.

Opera-se uma profunda ruptura com as imagens internas, profundamente arraigadas, sobre o funcionamento do mundo. O juiz se vê diante da necessidade de testar e aperfeiçoar essas imagens, reavaliar suas premissas. Considerando que os modelos mentais determinam não apenas a forma como se vê o mundo, mas também como se age sobre ele⁵⁷. é possível visualizar o potencial transformador trazido pelo mestrado profissional ao abrir espaço seguro para esse grande processo de experimentação.

6 CONCLUSÃO

Procurou-se, neste estudo, resgatar elementos históricos da formação judicial. Inserindo-se o processo que ocorre no Brasil em um contexto maior de mudanças, foram apresentados alguns marcos considerados relevantes na trajetória que se desenrolou desde os primeiros movimentos em favor da educação de magistrados, passando pela criação das escolas associativas e pelos tribunais e chegando à fase mais

⁵⁷ SENGE, Peter M. **A Quinta Disciplina**: a arte e a prática da organização que aprende. 34. ed. Tradução Op Traduções; Gabriel Zide Neto. Rio de Janeiro: BestSeller, 2017.

recente, em que os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia, especialmente voltados à formação profissional, assim como a criação de espaço à pesquisa empírica, trouxeram diretrizes transformadoras para a coordenação e o desenvolvimento da educação judicial.

Desenvolvimento de competências, aprendizagem significativa, autonomia e protagonismo do aprendiz, associação entre teoria e prática, transdisciplinaridade e conteúdos transversais, como ética e humanismo, diretrizes adotadas pela Enfam para a educação de magistrados, foram apresentadas como elementos fundamentais no importante movimento protagonizado pela Enfam e demais escolas judiciais e de magistratura.

A pesquisa empírica sobre o próprio campo de atuação, novo espaço de descobertas que se abre aos magistrados, também apresentada no presente texto, surge como oportunidade ímpar de autoconhecimento institucional. A ainda recente oportunidade de pesquisar, em ambiente seguro e sob pressupostos científicos, políticas judiciárias e de testar práticas e possíveis soluções para os problemas de que se ocupa o Judiciário ou que, inadvertidamente, são por ele produzidos, tem forte potencial transformador, sob as perspectivas pessoal, organizacional e social.

Diante de tal potencial, dois programas foram especialmente abordados, a Formação de Formadores e o Mestrado Profissional em Direito e Poder Judiciário, que vêm sendo instrumentos de mudança na formação judicial e de aprendizagem organizacional, capazes de promover as transformações necessárias no Poder Judiciário, que alcançam modelos mentais fortemente enraizados, novos desafios da prestação jurisdicional e uma preocupação cada vez maior com a pacificação social, propósito maior das instituições de justiça.

REFERÊNCIAS

ARMYTAGE, Livingston. **Educating Judges: Towards a New Model of Continuing Judicial Learning**. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers, 1996.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick et al. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AXT, Gunter. **Um ideal de humanismo na Justiça**: Escola Superior da Magistratura do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Impresul, 2009.

BACELLAR, Roberto Portugal. **Administração judiciária – com Justiça**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

BEZERRA, André Augusto Salvador. A Magistratura vai a campo: desafios e oportunidades em pesquisas de juízes(as) sobre o Judiciário. **Revista Themis**, Fortaleza, v. 21, n. 1, p. 63-84, jan./jun. 2023.

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

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia geral**: vol. 2: habitus e campo: Curso no Collège de France (1982-1983). Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2021. v. 2.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 576, de 7 de julho de 2020**. Reconhece os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e

doutorado), acadêmicos e profissionais, recomendados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior – CTC-ES, da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – Capes, na 194ª Reunião, realizada no período de 11 a 15 de maio de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Bibliografia básica para o ensino e pesquisa nas escolas de magistratura**. Brasília, DF: Enfam, 2008.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Resolução n. 3, de 30 de novembro de 2006**. Dispõe sobre a instituição da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados e dá outras providências. Brasília, DF: STJ, 4 dez. 2006.

BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. **Resolução Administrativa n. 1.140, de 1º de junho de 2006**. Institui a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho (Enamat). Brasília, DF: TST, 6 jun. 2006.

CATAFESTA, Claudia. **Direito de voz de adolescentes**: protagonismo juvenil nas audiências concentradas socioeducativas. Londrina: Thoth, 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Código de Ética da Magistratura Nacional**. Aprovado na 68ª Sessão Ordinária do Conselho Nacional de Justiça, do dia 06 de agosto de 2008, nos autos do Processo n. 200820000007337. Brasília, DF: CNJ, 2008. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/codigo-de-etica-da-magistratura/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

CONSELHO DA JUSTIÇA FEDERAL (Brasil). **Observatório da estratégia da Justiça Federal**. Brasília, DF: CJF, 2023.

DIAS, Simone Regina; CHAGA, Marco Maschio. Aprendizagem baseada em problema: um relato de experiência. In: DIAS, Simone Regina; VOLPATO, Arceloni Neusa (org.). **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017. p. 36-48.

ESCOLA NACIONAL DA MAGISTRATURA (Brasil). **Linha do Tempo**. Brasília, DF: AMB, 2023. Disponível em: <https://escoladamagistratura.amb.com.br/institucional>. Acesso em: 21 ago. 2023.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN)**. Brasília, DF: Enfam, 2019.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Instrução Normativa n. 1, de 3 de maio de 2017**. Disciplina o credenciamento de cursos oficiais. Brasília, DF: STJ, 2017. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/109933/IN_1_2017_Enfam_Atualizado.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução n. 2, de 8 de junho de 2016**. Dispõe sobre os programas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados e regulamenta os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e de formadores. Brasília, DF: STJ, 2016. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/102269/Res_2_2016_Enfam_Atualizado2.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução n. 6, de 7 de agosto de 2019.** Aprova o Regimento Interno do Programa de Mestrado Profissional na área de Direito da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira. Brasília, DF: STJ, 2019. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/133091/Res_6_2019_Enfam_atualizado.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução n. 7, de 7 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. Brasília, DF: STJ, 2017.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Sálvio de Figueiredo:** um pioneiro da educação judicial. Brasília, DF: Enfam, 2013. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/salvio-de-figueiredo-um-pioneiro-da-educacao-judicial/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

FERRAZ, Taís Schilling. Engenharia por competências: um importante referencial na formação de magistrados. **Revista Doutrina da 4ª Região**, Porto Alegre, n. 74, out. 2016. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/107511/engenharia_competencias_importante_fer_raz.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

FERRAZ, Taís Schilling. Novas perspectivas no ensino do Direito: mudanças muito além do uso de metodologias ativas. **Revista da ESMAFE**, Recife, n. 1, p. 125-144, 2017.

FERRAZ, Taís Schilling. **Planejamento de ações de formação – da problematização do tema à definição das estratégias de ensino.**

Texto elaborado como material instrucional para o curso de Formação de Formadores da Enfam, Nível I, Módulo 3 – EAD. [S. l.: s. n.], 2020.

FERRAZ, Taís Schilling. Um novo olhar sobre a seleção e a formação de magistrados. **Revista Interesse Público**, São Paulo, v. 18, n. 95, p. 15-31, jan./fev. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Didática no Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2015.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR JUDICIAL TRAINING.

Declaration of Judicial Training Principles. [S. l.]: IOJT, 8 nov. 2017.

Disponível em: https://www.unodc.org/res/ji/import/international_standards/declaration_of_judicial_training_principles/declaration_of_judicial_training_principles.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

KAROLCZAK, Maria Eloisa; KAROLCZAK, Marcio Martins. **Andragogia: Liderança, administração e educação: uma nova teoria**. Curitiba: Juruá, 2009.

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

LEONARDO DA VINCI PARTNERSHIP PROJECT. **Guidelines for Initial Training of Judges and Prosecutors**. [S. l.]: Leonardo da Vinci Lifelong Learning Programme, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. **Ensino e aprendizagem significativa**. São Paulo: Editora e Livraria da Física, 2017.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a Teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria A. S. Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu**: Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

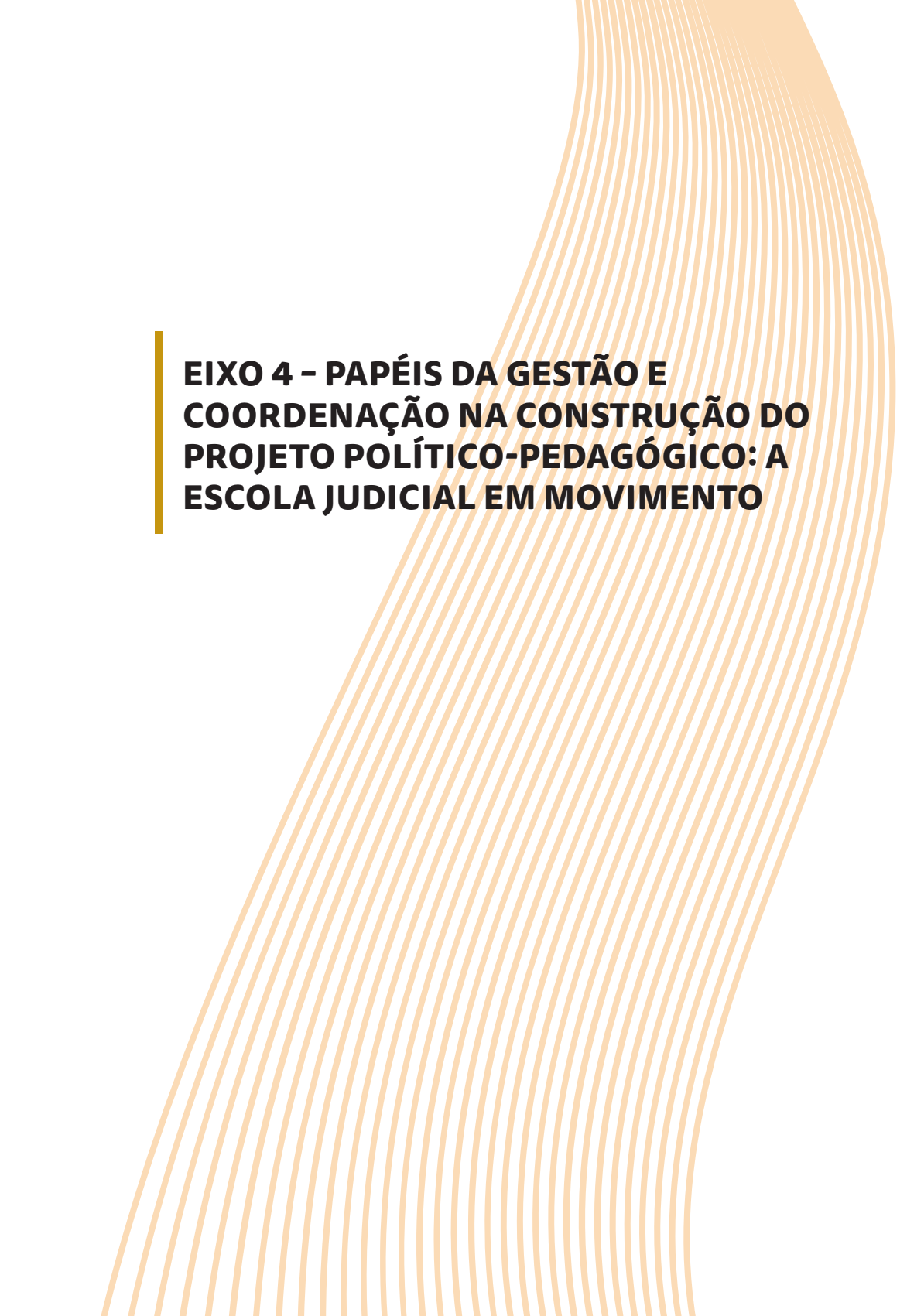
OLIVEIRA, Marizete da Silva; VITOVSKY, Vladimir. **Formação de Coordenadores – Módulo de coordenação Educacional/Pedagógica**: Material didático da Unidade III do curso de Formação de Formadores. Brasília, DF: Enfam, 2020.

PLATÃO. **A República**: apresentação e comentários de Bernard Piетre. Tradução de Elza Moreira Marcelina. 2.ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1996.

RODRIGUES, Bruna; LINS, Maria Judith da Costa Sucupira (org.). **Ausubel e Bruner**: questões sobre aprendizagem. Curitiba: CRV, 2018.

SENGE, Peter M. **A Quinta Disciplina**: A arte e a prática da organização que aprende. 34. ed. Tradução Op Traduções; Gabriel Zide Neto. Rio de Janeiro: BestSeller, 2017.

WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. **Rumo à nova transdisciplinaridade**: sistemas abertos de conhecimento. 5. ed. São Paulo: Summus, 1993.

The background features a series of thin, parallel, wavy orange lines that create a sense of movement and depth. A solid orange vertical bar is positioned to the left of the text.

EIXO 4 - PAPÉIS DA GESTÃO E COORDENAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: A ESCOLA JUDICIAL EM MOVIMENTO

GESTÃO ESCOLAR JUDICIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

DEISE MOURA MATHIAS*

SUMÁRIO

1 Introdução. 2 Organização da estrutura administrativa e funcional. 3 Preparação da equipe para a elaboração do PPP. 4 Elaboração do PPP da Ejud-MS. 5 Conclusão. Referências. Anexo.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência na elaboração do Projeto Político-Pedagógico – PPP da Escola Judicial do Estado de Mato Grosso do Sul – Ejud-MS no exercício da gestão da secretaria no biênio 2021-2022.

Todavia, é importante destacar que, até chegar ao exercício do referido cargo, a autora deste texto percorreu uma trajetória funcional ao longo do período entre 2009 e 2020 em funções estratégicas de assessoria na Escola. O primeiro foi de assessoria técnica-especializada (cinco anos) e depois de assessoria jurídico-administrativa (seis anos) com a responsabilidade de coordenar a consultoria educativa. Essa vivência e a participação em muitos cursos formativos e de aperfeiçoamento, durante

* Servidora do Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso do Sul – TJMS. Graduada em Direito pela Universidade Anhanguera – Unaes. Graduada em Serviço Social pela instituição Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso – Fucmat. Especializada em Gestão Empresarial e Recursos Humanos pela Universidade Anhanguera – Unaes. Especializada em Mediação e Gestão de Conflitos pela Faculdade Martins – Famart.

o referido período, permitiram o desenvolvimento da *expertise* necessária para tal desiderato.

Para melhor compreensão, é importante contextualizar que a Emenda Constitucional n. 45/2004 determinou a criação da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam, vinculada ao Superior Tribunal de Justiça – STJ, com a incumbência de regulamentar os cursos oficiais para ingresso, vitaliciamento e promoção na carreira da magistratura brasileira. Cabe à Enfam autorizar e fiscalizar os cursos oficiais realizados pelas escolas judiciais e de magistratura. Sob essa égide, as escolas foram sendo criadas no âmbito federal e estadual¹.

A Ejud-MS foi instituída pela Lei n. 3.932, de 13 de julho de 2010, como órgão auxiliar do Poder Judiciário de Mato Grosso do Sul, e vinculada à presidência do Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso do Sul – TJMS. Observa-se aqui que a Escola do Servidor do Poder Judiciário de Mato Grosso do Sul existia e era vinculada à Secretaria de Gestão de Pessoas. Nessa nova configuração, ela foi incorporada à escola judicial, que ficou com a responsabilidade de realizar cursos para magistrados, servidores e demais colaboradores da Justiça².

Para a Enfam, a elaboração do PPP pelas escolas judiciais tratava-se de condição primordial, considerando a necessidade de definição da identidade da instituição:

¹ BRASIL. **Emenda Constitucional n. 45, de 30 de dezembro de 2004**. Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103-B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc45.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.

² MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 3.932, de 13 de julho de 2010**. Cria a Escola Judicial do Estado de Mato Grosso do Sul (Ejud-MS) e altera dispositivos da Lei n. 1.511, de 5 de julho de 1994. Campo Grande: Assembleia Legislativa [de] Mato Grosso do Sul; Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, 2010. Disponível em: <https://www.tjms.jus.br/legislacao/visualizar.php?lei=26647&original=1>. Acesso em: 12 jul. 2023.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é a identidade da Escola e, nessa perspectiva, o elemento organizador do trabalho formativo que ela realiza. Por essa razão, é importante que cada Escola o elabore contando com a participação dos seus vários segmentos, de forma que ele venha a ser efetivamente um instrumento de gestão e transformação dos processos e das práticas formativas da instituição em questão³.

A fim de estimular e nortear as escolas judiciais na construção do PPP, a Enfam realizou o curso de Formação de Coordenadores e Equipes das Escolas: subsídios para elaborar Projeto Político-Pedagógico – PPP/ documento orientador das escolas judiciais e de magistratura e das escolas judiciárias eleitorais, na modalidade de educação a distância, com carga horária de 40 horas-aula, no período de 9 de agosto de 2018 a 10 de setembro de 2018. Assim, o referido curso qualificou os gestores e coordenadores pedagógicos das escolas judiciais ao proporcionar os subsídios teóricos e práticos para a criação e definição da identidade educacional das escolas judiciais.

Para melhor compreensão da experiência relatada neste artigo, a estrutura de seu desenvolvimento está dividida em três tópicos, além da introdução e conclusão, conforme a seguir:

O primeiro faz uma breve abordagem sobre a necessidade de organização da estrutura administrativa e funcional da Ejud-MS com o intuito de atender às necessidades educacionais condizentes com a

³ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Anexo:** roteiro para a elaboração dos projetos político-pedagógicos por escolas judiciais e de magistratura. Brasília, DF: STJ, 2018c. p. 3.

utilização das ferramentas digitais do mundo contemporâneo, bem como a criação de uma coordenação pedagógica.

O segundo trata da necessidade de preparação da equipe para elaboração do PPP. Nesse sentido, o passo inicial foi qualificá-la, harmonizá-la e direcioná-la para a realização de suas atribuições, assumindo compromisso com as metas e objetivos institucionais.

O terceiro relata a experiência de conduzir a elaboração do PPP na Ejud-MS, que é o foco principal deste artigo, destacando-se a importância da construção coletiva deste documento.

Visto que a Ejud-MS ainda não tinha instituído o seu PPP nem o Regimento Interno – RI, esses documentos fundamentais foram elaborados pela equipe da escola, durante o mesmo período, de forma multidisciplinar, o que permitiu total alinhamento entre a dimensão pedagógica e a administrativa, observando os preceitos da administração pública.

Assim, pretende-se contribuir com os gestores e colaboradores de escolas judiciais que buscam a troca de experiência, a fim de colher o que considerarem relevante neste relato para o desenvolvimento de seu trabalho.

2 ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E FUNCIONAL

Para propor uma alteração na estrutura administrativa e funcional de uma instituição, antes de tudo, precisa-se partir de uma visão holística, capaz de diagnosticar as peculiaridades de uma área e compreender que, para essa engrenagem ter êxito, é necessário articular as partes ao todo e vice-versa. Em uma escola, para o alicerce pedagógico ser implementado, primeiramente se requer que o administrativo esteja

organizado e funcionando de forma condizente com a finalidade do ensino-aprendizagem.

A proposição de reorganização na estrutura administrativa da Ejud-MS nasceu pela ótica e experiência adquirida durante anos no exercício de gestão em cargos de assessoria, conforme relatado na introdução. Na assessoria técnica especializada, cuidava-se das questões administrativas, relacionadas ao jurídico, financeiro, recursos humanos e materiais, assegurando a execução dos procedimentos de acordo com os ditames da administração pública. Na consultoria educativa, desenvolveu-se a *expertise* nos planejamentos de ensino e acompanhamento da execução de todas as ações educacionais promovidas pela Escola.

Assim, no biênio 2021-2022, no exercício de gestão da secretaria da Ejud-MS, após ter identificado a necessidade de melhoria, foi possível apresentar uma proposta de reestruturação administrativa à direção-geral da Escola, a qual foi autorizada e submetida ao Órgão Especial do TJMS, que a aprovou por unanimidade. O instrumento normativo para essa alteração foi uma portaria publicada no Diário da Justiça⁴.

Nesse contexto, considerando o período pós-pandemia (Covid-19) e a exigência de novos paradigmas na área da educação, foi instituído um departamento de apoio tecnológico ao ensino, composto por duas coordenadorias, uma de recursos audiovisuais e outra de *design* instrucional, visando ao suporte operacional e ao uso das ferramentas digitais nas ações de ensino promovidas pela Escola.

Além disso, criou-se a Coordenadoria Pedagógica, dirigida por magistrada ou magistrado com *expertise* na área da educação judicial, com curso de Formação de Formadores credenciado pela Enfam. Com

⁴ MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso do Sul. **Portaria n. 1.932, de 10 de fevereiro de 2021**. Altera dispositivos da Portaria n. 605, de 22 de julho de 2014 [...] para reorganizar a estrutura administrativa da Escola Judicial do Estado de Mato Grosso do Sul-Ejud-MS. Diário da Justiça Eletrônico: caderno administrativo 1, Campo Grande, ano 21, n. 4667, p. 2, 12 fev. 2021. Disponível em: <https://x.gd/L3TIR>. Acesso em: 13 jul. 2023.

isso, possibilitou-se dar ênfase e qualidade no papel de ensinagem⁵ da Escola nos cursos para magistrados, servidores e colaboradores da Justiça.

Pergunta-se: por que uma magistrada ou um magistrado na coordenação pedagógica? Segundo Bacellar⁶, “A maneira como os tribunais são estruturados e administrados cria enormes deficiências de aprendizagem”. Nesse diapasão, Silva⁷ diz que “[...] a gestão no Poder Judiciário exige de quem se incumbe dessa tarefa um olhar mais atento, capaz de vislumbrar suas peculiaridades”.

Nessa vertente, considerando que o magistrado conhece as singularidades da função jurisdicional, bem como a realidade do tribunal em que atua, pode contribuir com as análises das situações problemáticas que poderão ser solucionadas nas ações de formação e aperfeiçoamento. Todavia, é preciso estar ciente de que a gestão de uma escola judicial acontece de forma macro, diferentemente da gestão de cartório e gabinete.

Nessa lógica, Sousa e Marçal⁸ recomendam que, para traduzir o cotidiano escolar e sistematizar o Projeto Político-Pedagógico, é fundamental levar em conta a necessidade de articulação entre as seguintes dimensões:

⁵ **Ensinagem** é o termo cunhado por Léa das Graças Camargo Anastasiou em 1994, para se referir a uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante, “englobando tanto a ação de **ensinar** quanto a de **apreender**”, dentro ou fora da sala de aula. Refere-se ao processo em que o ensino só pode ser considerado válido e existente quando ocorre a aprendizagem. ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joiville: Univille, 2015. p. 20.

⁶ BACELLAR, Roberto Portugal. **Juiz servidor, gestor e mediador**. Brasília, DF: Enfam, 2013. p. 49. (Coleção Selo).

⁷ SILVA, Ana Cristina Monteiro de Andrade. **Gestão de pessoas no setor público**: uma experiência do Poder Judiciário. Curitiba: Alteridade Editora, 2020. p. 27.

⁸ MARÇAL, Juliane Corrêa; SOUSA, José Vieira de. **Progestão**: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Módulo III. Brasília, DF: CONSED, 2009. p. 42. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publicacoes/consed/progestao_modulo_o3_consed_2009_estudos.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

Pedagógica – Diz respeito ao trabalho da escola como um todo em sua finalidade primeira e a todas as atividades desenvolvidas tanto dentro quanto fora da sala de aula, inclusive à forma de gestão, à abordagem curricular e à relação escola-comunidade.

Administrativa – Refere-se àqueles aspectos gerais de organização da escola, como: gerenciamento do quadro de pessoal, do patrimônio físico, da merenda, dos demais registros sobre a vida escolar, etc.

Financeira – Relaciona-se às questões gerais de captação e aplicação de recursos financeiros, visando sempre à sua repercussão em relação ao desempenho pedagógico do aluno.

Jurídica – Retrata a legalidade das ações e a relação da escola com outras instâncias do sistema de ensino – municipal, estadual e federal – e com outras instituições do meio no qual está inserida.

Essas quatro dimensões são essenciais para a gestão de uma escola, contudo, a administrativa abarca a financeira e a jurídica.

É importante observar que uma instituição de ensino precisa articular todos os eixos de sua estrutura administrativa/funcional: administrativo, financeiro, jurídico e pedagógico, pois, conforme a teoria holística: “O conjunto não é a mera soma de suas partes, posto que o todo e suas partes se influenciam e se determinam reciprocamente”⁹.

⁹ SMUTS, 1926, *apud* PULLIG, 2021, p. 30.

Nessa ótica, permite-se uma visão integrativa de toda a operacionalidade e funcionamento dos setores internos e externos da escola.

3 PREPARAÇÃO DA EQUIPE PARA A ELABORAÇÃO DO PPP

O gestor de uma escola, principalmente no âmbito judicial, precisa conhecer e apropriar-se de seu trabalho tecnicamente, aplicando na prática as dimensões dos saberes pedagógicos e administrativos. Orientar e motivar sua equipe é condição básica para fomentar o alinhamento pessoal/individual com o profissional/coletivo, visando ao alcance dos objetivos institucionais. Para tanto, é importante saber analisar o perfil de cada integrante de sua equipe e proporcionar o desenvolvimento das competências necessárias para que cada um possa oferecer o seu melhor.

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Enfam¹⁰, competência é assim definida:

Para a Enfam, competência 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. A competência, portanto, vincula-se à capacidade de solucionar problemas, mobilizando, de forma inter e transdisciplinar,

¹⁰ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Diretrizes pedagógicas da Enfam para formação e aperfeiçoamento de magistrados**. Brasília, DF: Enfam, 2017. p. 10.

conhecimentos, capacidades – específicas, cognitivas complexas e comportamentais – e habilidades, transferidos para novas situações, ou seja, implica atuar mobilizando conhecimentos e recursos. A concepção de competência adotada inclui as dimensões de contexto e de relações e práticas de equipe, em razão do que não se deriva exclusivamente das ações de formação. Assim, transformar as competências – capacidades potenciais – em desempenhos – resultados concretos – depende da existência, no ambiente de trabalho, de condições materiais, motivacionais e éticas adequadas.

Desse modo, o primeiro passo para a construção coletiva de um PPP e de um regimento interno, de forma participativa e democrática, é propiciar um ambiente agradável em que possa fluir a criatividade e a inovação, com espírito colaborativo e segurança psicológica em toda a equipe, integrando gestores e colaboradores no mesmo processo de aperfeiçoamento, visando à flexibilização, ao consentimento e à internalização das mudanças que possam advir como resultado positivo desse trabalho.

Karim Khoury¹¹ conceitua segurança psicológica da seguinte forma:

Mas, afinal de contas, o que é segurança psicológica? Amy Edmondson, estudiosa em aprendizado organizacional e professora de

¹¹ KHOURY, Karim. **33 dias para acalmar a mente e despertar sua melhor versão**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021. p. 149-150.

Harvard, afirma que esse conceito descreve o clima de uma equipe caracterizado por confiança interpessoal e respeito mútuo, em que as pessoas se sentem confortáveis para serem elas mesmas. Segundo ela, esse fator influencia a melhoria da qualidade, da aprendizagem e da produtividade.

Sobre a necessidade de qualificar a equipe de trabalho, Figueiredo¹² faz a seguinte ponderação:

Em relação à formação específica, a melhor forma é a Escola Judicial, que conhece as peculiaridades da organização e tem possibilidade de dar a formação própria que atenda às necessidades peculiares de cada realidade judicial. Não há como se pensar e tentar implementar um Judiciário diferente se não houver mudanças nas pessoas que o integram, pois são eles, seus membros e corpos auxiliares, que o administram e conduzem. Nesse contexto, a solução para um Judiciário melhor implica também na capacitação de seus quadros.

Nessa direção, Silva¹³ também confirma a necessidade de investimento no desenvolvimento de competência da equipe de trabalho:

¹² FIGUEIREDO, Luiza Vieira Sá de. **Gestão em Poder Judiciário**: administração pública e gestão de pessoas. Curitiba: CRV, 2014. p. 115.

¹³ SILVA, Ana Cristina Monteiro de Andrade. **Gestão de pessoas no setor público**: uma experiência do Poder Judiciário. Curitiba: Alteridade Editora, 2020. p. 97.

De fato, as organizações precisam de pessoas habilitadas, motivadas e com competências específicas. Essa ideia também é aplicável ao Poder Judiciário, pois o objetivo, nesse caso, é alcançar mais eficiência perante o jurisdicionado a partir do desenvolvimento de competências voltadas para o trabalho.

Portanto, os integrantes de uma escola judicial precisam de conhecimento específico para o desempenho de suas atribuições, o que demanda investimento no desenvolvimento de competências no âmbito administrativo, judicial e pedagógico.

Quanto ao administrativo, merecem destaque as questões disciplinadas para as tratativas e procedimentos no âmbito da administração pública, ou seja, tudo o que comporta a parte operacional de orçamento e finanças, aspectos jurídicos da legalidade dos procedimentos, espaços físicos de salas de aula, recursos materiais em geral, sistemas informatizados de gestão, relatórios, bem como seu contingente de capital humano.

No que tange ao judicial, trata-se da necessidade de saber como está organizado e dividido o Poder Judiciário em que atua. Quais são os órgãos/secretarias que o compõem, quantas comarcas e como estão distribuídas, seu quadro de pessoal, seus regulamentos etc. É preciso situar-se no ambiente de trabalho no qual está inserido, motivo pelo qual, ao tomar posse, é fundamental que o servidor também passe por curso de formação inicial, o que vai lhe proporcionar uma visão panorâmica da conjuntura profissional e compreensão do seu papel nesse espaço.

No aspecto pedagógico, está implícita a finalidade da escola, no sentido de orientar os pressupostos de aprendizagem, as metodologias de ensino e as avaliações utilizadas nos planejamentos de cursos na

formação de magistrados, servidores, colaboradores da Justiça. É por meio da ensinagem que se intervém na realidade laboral com o intuito de resolver problemas que dificultam o avanço do desenvolvimento institucional.

Nesse diapasão, visando ao desenvolvimento de competências e ao aprimoramento da equipe da Ejud-MS, dois cursos foram realizados para alicerçar estrategicamente a condução do processo de elaboração do PPP e RI. O primeiro, intitulado Desenvolvimento de Equipe da Ejud-MS, foi presencial com 18 horas-aula, ministrado por uma professora doutora com *expertise* em gestão de pessoas. Esse curso teve como propósito despertar as competências individuais e coletivas, favorecer a reflexão sobre conduta, relacionamento, comunicação e *feedback*, inteligência emocional, clima organizacional, cultura da paz, cooperação, bem-estar, cultura institucional, ferramentas de gestão, liderança, motivação e engajamento na produtividade.

O trabalho em equipe exige das lideranças um empreendimento para desbloqueio do potencial criativo. Nesse sentido, Dutra¹⁴ afirma que:

Sabemos que a dificuldade de trabalhar em equipe, a perda da criatividade gerencial, a baixa qualidade do processo decisório, a pouca integração dos vários setores, a competição interdepartamental e os conflitos interpessoais são alguns subprodutos indesejáveis dos bloqueios afetivos e emocionais nas organizações.

Face às grandes tensões do mundo contemporâneo e à crescente desumanização

¹⁴ DUTRA, Denize Athayde. Comportamento organizacional. In: ARBACHE, Ana Paula; DUTRA, Denize Athayde (org.). **Recursos Humanos: transformando pela gestão**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. p. 331.

tecnológica dos sistemas produtivos, os profissionais de RH precisam refletir sobre uma nova visão do homem nas relações de trabalho, nas quais a inteligência emocional assuma relevância e a liderança tenha o papel de desbloquear o potencial positivo das emoções e dos laços de afeto que estão latentes em todas as organizações humanas.

O segundo curso realizado foi o Alinhamento Estratégico e Formação de Equipe da Ejud-MS, na modalidade presencial, com carga horária de 20 horas-aula, sob a maestria de um professor com qualificação na área, com doutorado em Educação. Nesse curso, além de trabalhar a ética, o humanismo e a comunicação não violenta, iniciaram-se o debate e a identificação dos subsídios teóricos-metodológicos e os componentes orientadores para estabelecimento dos parâmetros da construção do PPP com os colaboradores e gestores integrantes da Escola.

Em sua obra, Lima e Silva¹⁵ defendem como um PPP deve funcionar para uma escola:

O projeto político-pedagógico deve funcionar como o espaço coletivo, democrático e plural, materializado em forma de documento prescritivo onde todos os atores sociais envolvidos com a prática pedagógica (gestores, coordenadores, funcionários, estudantes e comunidade escolar) deliberam sobre os rumos sob os quais a instituição de ensino

¹⁵ LIMA, Erisevelton Silva; SILVA, Francisco Tiago da. **O encontro entre o currículo e a avaliação no projeto político-pedagógico da escola**. Brasília, DF: Kiron, 2020. p. 9.

vai guiar-se, isso inclui alguns elementos essenciais garantidores da prática pedagógica, tais quais: concepções e objetivos de ensino, projetos da instituição, conceitos de avaliação e currículo, etc.

Vale observar que, além das questões pessoais e coletivas nas dimensões dos saberes (conhecer/cognitivo, ser/comportamento e conviver/atitude) com articulação organizacional para a produção do trabalho, os formadores dos dois cursos mencionados prepararam a equipe para compreensão e elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Ejud-MS.

É importante destacar que o PPP e o RI dessa instituição foram elaborados de forma concomitante, garantindo perfeito alinhamento entre esses dois documentos que norteiam e consolidam toda a operacionalidade, os planejamentos estratégicos e as decisões que contemplam o âmbito pedagógico e administrativo da Escola.

4 ELABORAÇÃO DO PPP DA EJUD-MS

Traçar o itinerário formativo para a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico no âmbito de uma escola judicial, diante das complexidades políticas, econômicas e sociais do mundo contemporâneo, é um desafio colossal.

A participação no curso Formação de Coordenadores e Equipes das Escolas: subsídios para elaborar Projeto Político-Pedagógico – PPP/ documento orientador das escolas judiciais e de magistratura e das escolas judiciárias eleitorais, realizado pela Enfam, foi de fundamental importância para esse processo, considerando a riqueza do conteúdo

programático que foi composto pela apostila¹⁶ contendo quatro unidades, um guia teórico-metodológico¹⁷ e um roteiro¹⁸ para a elaboração do PPP.

Destaca-se que o Plano de Ação (anexo) para orientar as escolas na construção do PPP, elaborado como atividade durante esse curso e apresentado na avaliação conclusiva, foi extremamente relevante, servindo como bússola para conduzir todo esse processo desde o seu início, pois contemplou todos os elementos constitutivos do projeto e permitiu delinear e organizar todas as etapas a serem desenvolvidas de forma sistemática e segura. O *feedback* do tutor nessa avaliação de conclusão de curso, referente ao Plano de Ação, foi positiva e motivadora. Porém, a implementação do PPP no ambiente de trabalho não foi de imediato, aguardou-se o momento propício.

Sobre a construção de um PPP, Veiga¹⁹ ensina que se deve assentar a partir de uma reflexão coletiva:

A principal possibilidade de construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

¹⁶ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Formação de Formadores**: módulo subsídios para elaborar Projeto Político-Pedagógico (PPP). Brasília, DF: Enfam, 2018a. Unidades I, II, III e IV.

¹⁷ *Id.*, 2018b.

¹⁸ *Id.*, 2018c.

¹⁹ VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 2.

Ademais, para consolidar o entendimento de que o PPP precisa ser construído democraticamente, Veiga²⁰ defende:

O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

Assim, construir e consolidar um PPP não é um trabalho fácil e rápido. Para que ele reflita a identidade da escola, requer que seja arquitetado de forma coletiva e democrática. A condução de cada etapa leva tempo e exige resiliência das lideranças. Pular uma etapa pode comprometer o alicerce que dará base para a construção da próxima. Até sua conclusão e publicação, muitos caminhos podem ser percorridos e modificados. Por isso, manter o foco no plano de ação, com um cronograma definindo o período a ser cumprido, proporciona clareza e objetividade sobre “o que, como e quando fazer”.

Para orientar e supervisionar o desenvolvimento de cada etapa na construção do PPP da Ejud-MS, optou-se pela contratação de uma

²⁰ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In.: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998. p. 13.

consultoria técnica, na pessoa física de um professor doutor e mestre em Educação, pedagogo e psicanalista, com experiência no ensino judicial.

Nesse contexto, a proposta das ações estratégicas para a realização de cada etapa na construção do PPP da Ejud-MS, além de se orientar pelo roteiro descrito no Plano de Ação, foi conduzida pela consultoria técnica com a participação efetiva de todos os integrantes da Escola devidamente preparados para esse trabalho.

A Enfam²¹ recomenda a utilização do roteiro na elaboração do PPP das escolas judiciais:

Concebido e elaborado dessa forma, o PPP possibilita a cada Escola construir e consolidar sua autonomia, considerando sua realidade e trajetória, ao mesmo tempo em que busca referência nas Diretrizes Pedagógicas da Enfam [...] É importante ressaltar que este roteiro expõe e comenta os elementos básicos para a elaboração desse documento. Todavia, no âmbito de sua autonomia, cada Escola pode acrescentar outros itens/tópicos que julgar necessários para expressar suas singularidades no trabalho de formação e aperfeiçoamento que desenvolve com magistrados e formadores, bem como com os servidores/profissionais das Escolas, conforme a política institucional que planeja, executa e avalia.

²¹ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Anexo:** roteiro para a elaboração dos projetos político-pedagógicos por escolas judiciais e de magistratura. Brasília, DF: STJ, 2018c. p. 3-4.

Apesar da existência do roteiro do plano de ação elaborado em 2018, nem tudo foi realizado de forma *ipsis litteris*. Considerando a autonomia da Escola e, após estudos e debates sobre o contexto da época, algumas estratégias foram suprimidas e outras implementadas.

Nessa perspectiva, as partes estruturantes do PPP²² foram divididas de forma a configurar o sumário da seguinte forma:

1. Introdução: discorreu sobre a necessidade e importância de uma escola judicial definir sua identidade educacional;
2. Apresentação: dividiu-se em sete tópicos, conforme segue:
 - 2.1 Breve histórico da Ejud-MS: momento em que foi feita a coleta de informações sobre o surgimento da escola, bem como das legislações de criação, alteração e fusões ocorridas durante sua existência e que impactaram diretamente a estrutura e operacionalidade administrativa que existe atualmente;
 - 2.2 Contextualização geral: nesse espaço, realizou-se uma análise sobre o Estado de Mato Grosso do Sul (extensão territorial, países fronteiriços, produção agrícola etc.), onde se insere a realidade do Poder Judiciário sul-mato-grossense;
 - 2.3 O papel da Ejud-MS no contexto do Poder Judiciário: delineou a finalidade e a contribuição da escola no âmbito do Judiciário estadual;
 - 2.4 A missão: definiu-se a razão de ser da escola;
 - 2.5 A visão: delineou como a escola quer ser vista diante da sociedade, a fim de trabalhar com foco nesse escopo;

²² ESCOLA JUDICIAL DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (Mato Grosso do Sul). **Projeto Político-Pedagógico**: A formação, o aperfeiçoamento e a pesquisa a serviço do jurisdicionado sul-mato-grossense. Diário da Justiça Eletrônico: caderno administrativo 1, Campo Grande, ano 22, n. 4945, p. 23-50, 6 maio 2022. Disponível em: <https://esaj.tjms.jus.br/cdje/downloadCaderno.do?dtDiario=06/05/2022&nuEdicao=4945&cdCaderno=-1&tpDownload=V>. Acesso em: 13 jul. 2023.

2.6 Os valores: implementou os princípios orientadores que regem todas as ações promovidas pela escola;

2.7 Os objetivos institucionais: estabeleceram-se as metas para direcionamento dos trabalhos a serem desenvolvidos, observando-se a necessidade de alinhamento com a missão, a visão e os valores;

3. Componentes estruturais: solidificaram-se os eixos estruturantes, ou seja, os pilares de sustentação capazes de integrar todas as outras partes em sua totalidade;

3.1 Princípios que regem a atuação da Ejud-MS: elegeram-se aqui os princípios legais, institucionais e pedagógicos como instrumentos regimentais para atuação da escola;

3.2 Organização da Ejud-MS: configuram-se as áreas que proporcionam a gestão escolar, no caso as dimensões pedagógica, administrativa, jurídica e orçamentária;

3.3 Organização curricular: norteou-se pelas diretrizes pedagógicas da Enfam para definir os eixos temáticos referentes às orientações metodológicas, modalidades de ensino, ofertas de ações educacionais na perspectiva da formação inicial, continuada e de formadores;

3.4 Sistemas de avaliação: observando o alinhamento com a Enfam, as formas de acompanhamento de todas as ações educacionais realizadas pela escola foram instrumentalizadas pelas avaliações: diagnóstica, de aprendizagem e institucional. Contudo, nota-se que a avaliação institucional abarcou as seguintes avaliações: a de reação do desenvolvimento da ação educacional, a de reação do desempenho do docente e também desempenho da Ejud-MS, a de impacto, a diagnóstica de evasão e a de ação educacional externa;

4. Conclusão: narrou as questões centrais e consolidou todo o trabalho desenvolvido, assumindo compromisso de utilizar o PPP

em todas as ações educacionais realizadas pela escola perante a sociedade;

5. Referências: apresentaram-se todas as obras analisadas e estudadas para a elaboração do PPP da Ejud-MS; e
6. Anexos: disponibilizaram-se os modelos de todas as avaliações utilizadas.

A construção da redação de cada tópico foi analisada e discutida em cada departamento²³ da Ejud-MS com suas respectivas coordenadorias e equipes. A coordenadoria de expediente e comunicação, ligada à direção da secretaria, ficou responsável pela diagramação e ilustração da capa.

O papel dos assessores integrantes da Consultoria Educativa²⁴, órgão interno da Ejud-MS, foi relevante, em face de suas qualificações em curso de Formação de Formadores pela Enfam. Eles atuaram como facilitadores na definição da identidade da Escola, alinhados às diretrizes pedagógicas da Enfam, bem como se responsabilizaram pela consolidação dos dados e das informações pertinentes às temáticas trabalhadas.

Enfatiza-se que o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Interno da Ejud-MS foram elaborados ao mesmo tempo pela equipe da escola. Isso exigiu um esforço grandioso, mas compensador, visto que um

²³ **Departamento de Apoio Tecnológico ao Ensino:** Coordenadoria de Design Instrucional; Coordenadoria de Recursos Audiovisuais. **Departamento de Processamento Administrativo:** Coordenadoria de Processamento e Controle de Cursos; Coordenadoria de Serviços Logísticos. **Departamento de Desenvolvimento ao Ensino:** Coordenadoria de Ações de Ensino Jurídico; Coordenadoria de Ações de Ensino Multidisciplinar. MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso do Sul. Conselho Superior da Magistratura. **Resolução n. 269, de 4 de maio de 2022.** Institui o Regimento Interno da Escola Judicial do Estado de Mato Grosso do Sul (Ejud-MS). Campo Grande: TJMS, 2022.

²⁴ **Consultoria Educativa:** Assessoria Técnica Especializada I, Assessoria Técnica Especializada II e Assessoria Técnica Especializada III. MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso do Sul. Conselho Superior da Magistratura. **Resolução n. 269, de 4 de maio de 2022.** Institui o Regimento Interno da Escola Judicial do Estado de Mato Grosso do Sul (Ejud-MS). Campo Grande: TJMS, 2022.

complementa o outro, pois o PPP trata das questões pedagógicas e o RI dos procedimentos administrativos.

Os textos finais do PPP e do RI foram submetidos à apreciação da direção-geral, vice-direção, do Conselho Consultivo e de Programas, Conselho Editorial e de Pesquisa, da Coordenadoria Pedagógica, Coordenadoria de Projetos e Coordenadoria de Ensino a Distância, compostos por magistrados integrantes da direção da escola que, após análise, deliberaram pela aprovação em reunião para atendimento dessa pauta.

O PPP foi disponibilizado para consulta pública no site da Escola, a fim de ser consolidado pela sociedade sul-mato-grossense. O Regimento Interno, após análise e aprovação pelo Órgão Especial do TJMS, composto por quinze magistrados integrantes, incluindo o presidente, vice-presidente e corregedor-geral de Justiça, foi aprovado por unanimidade. Para validação institucional, ambos foram publicados no Diário da Justiça do TJMS.

Com a orientação da Enfam, ao oferecer o curso que foi de excelência, somada à consultoria técnica e com a participação de todos os magistrados e servidores integrantes da Ejud-MS, destacando-se o diretor-geral, o vice-diretor e a coordenadora pedagógica que deram apoio incondicional, foi possível elaborar o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Interno da Ejud-MS de forma concomitante e exitosa.

O resultado é que a alma da escola fica espelhada no PPP, e todas as ações educacionais devem estar permeadas com essa identidade construída de forma organizada e sistematizada por cada integrante que a compõe. Isso promove o sentimento de pertencimento da equipe, o que faz toda a diferença no ambiente organizacional, causando efeitos positivos nas relações interpessoais com motivação e comprometimento.

Ademais, vale ressaltar que esses dois documentos foram disseminados durante a realização do curso de Formação de Formadores, realizados para magistrados e também para servidores atuantes como

docentes na referida Escola, possibilitando o estudo e a assimilação de identidade, princípios, missão, visão, valores, objetivos institucionais, dimensão pedagógica, administrativa, jurídica e orçamentária da instituição pelos cursistas. Essa experiência foi gratificante, visto que evidenciou o envolvimento de todos nas estratégias estabelecidas, assumindo o engajamento para aplicá-las nas ações de ensino promovidas pela Escola.

5 CONCLUSÃO

Este relato de experiência permitiu identificar e compartilhar o quanto foi enriquecedor participar construtivamente do processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico e também do Regimento Interno da Ejud-MS, como liderança, no papel de diretora da secretaria da Escola.

Construir o PPP a fim de estabelecer os parâmetros pedagógicos, com o RI, que tratou dos procedimentos administrativos e possibilitou harmonia nos procedimentos institucionais de acordo com as condições estruturais dos recursos materiais e humanos da Escola.

Escrever sobre o período de construção que foi vivenciado pela equipe, composta por servidores, magistrados, e também pelos professores e consultor contratados, é manter viva a história de uma fase em que os sentimentos afloraram e tramitaram entre os caminhos da incerteza, da angústia e do medo, como também rememorar oportunidades de aproximação, estabelecimento de respeito e cumplicidade no objetivo comum, impulsionados pelo apoio da administração da Escola. Esse contexto ensejou o fortalecimento de uma rede de relacionamento em que o pessoal e o profissional se fundiram, consolidando confiança mútua, o que fez toda a diferença para o alcance do êxito deste trabalho.

Portanto, trocar informações relacionadas à aplicação de conteúdos e ferramentas, definir os componentes estruturantes, utilizar diferentes técnicas de construção coletiva de solução de conflitos e desenvolver a aprendizagem baseada na problematização levantada com a própria equipe garantiram a aplicação de um processo participativo, democrático e inovador para a construção do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Interno da Ejud-MS, dois documentos alinhados e essenciais para o exercício da gestão da Escola, com vistas a torná-la uma referência para o ensino judicial brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2015. cap. 1, p. 17-40.

BACELLAR, Roberto Portugal. **Juiz servidor, gestor e mediador**. Brasília, DF: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira, 2013. (Coleção Selo).

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 45, de 30 de dezembro de 2004**. Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103-B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc45.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.

DUTRA, Denize Athayde. Comportamento organizacional. In: ARBACHE, Ana Paula; DUTRA, Denize Athayde (org.). **Recursos Humanos: transformando pela gestão**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. cap. 15, p. 327-340.

ESCOLA JUDICIAL DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (Mato Grosso do Sul). **Projeto Político-Pedagógico**: a formação, o aperfeiçoamento e a pesquisa a serviço do jurisdicionado sul-mato-grossense. Diário da Justiça Eletrônico: caderno administrativo 1, Campo Grande, ano 22, n. 4945, p. 23-50, 6 maio 2022. Disponível em: <https://x.gd/wYHkU>. Acesso em: 13 jul. 2023.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Diretrizes pedagógicas da Enfam para formação e aperfeiçoamento de magistrados.** Brasília, DF: Enfam, 2017.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Formação de Formadores:** Módulo Subsídios para Elaborar Projeto Político-Pedagógico (PPP). Brasília, DF: Enfam, 2018a.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Guia Teórico-Metodológico para a Elaboração do Projeto Político-Pedagógico pela Enfam e por Escolas Judiciais e de Magistratura.** Brasília-DF: Enfam, 2018b.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Roteiro para a Elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos por Escolas Judiciais e de Magistratura.** Brasília-DF: Enfam, 2018c.

FIGUEIREDO, Luiza Vieira Sá de. **Gestão em Poder Judiciário:** administração pública e gestão de pessoas. Curitiba: CRV, 2014.

KHOURY, Karim. **33 dias para acalmar a mente e despertar sua melhor versão.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021.

LIMA, Erisevelton Silva; SILVA, Francisco Tiago da. **O encontro entre o currículo e a avaliação no projeto político-pedagógico da escola.** Brasília, DF: Kiron, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 3.932, de 13 de julho de 2010**. Cria a Escola Judicial do Estado de Mato Grosso do Sul (Ejud-MS) e altera dispositivos da Lei n. 1.511, de 5 de julho de 1994. Campo Grande: Assembleia Legislativa [de] Mato Grosso do Sul; Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, 2010. Disponível em: <https://www.tjms.jus.br/legislacao/visualizar.php?lei=26647&original=1>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso do Sul. Conselho Superior da Magistratura. **Resolução n. 269, de 4 de maio de 2022**. Institui o Regimento Interno da Escola Judicial do Estado de Mato Grosso do Sul (Ejud-MS). Diário da Justiça Eletrônico: caderno administrativo 1, Campo Grande, ano 22, n. 4945, p. 2-22, 6 maio 2022. Disponível em: <https://x.gd/wYHkU>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso do Sul. **Portaria n. 1.932, de 10 de fevereiro de 2021**. Altera dispositivos da Portaria n. 605, de 22 de julho de 2014 [...] para reorganizar a estrutura administrativa da Escola Judicial do Estado de Mato Grosso do Sul-Ejud-MS. Diário da Justiça Eletrônico: caderno administrativo 1, Campo Grande, ano 21, n. 4667, p. 2, 12 fev. 2021. Disponível em: <https://x.gd/L3TIR>. Acesso em: 13 jul. 2023.

PULLIG, André; BARROS, Michelle; ALMEIDA, Francisco Alberto Severo de. Administração Moderna – uma abordagem holística. “Implicações da Abordagem Holística na Administração: para além da produtividade”. **Revista Alterjor**, São Paulo, ano 11, v. 24, n. 2, p. 23-33, jul./dez. 2021. DOI: 10.11606/issn.2176-1507.v24i2p23-33. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/178456>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SILVA, Ana Cristina Monteiro de Andrade. **Gestão de pessoas no setor público**: uma experiência do Poder Judiciário. Curitiba: Alteridade Editora, 2020.

SOUSA, José Vieira de; MARÇAL, Juliane Corrêa. **Progestão**: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Módulo III. Brasília, DF: CONSED, 2009. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publicacoes/consed/progestao_modulo_03_consed_2009_estudos.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In.: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Escola**: Espaço do Projeto Político-Pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

ANEXO

PLANO DE AÇÃO PARA ORIENTAR A CONSTRUÇÃO/ ELABORAÇÃO E/OU ATUALIZAÇÃO/REVISÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Elaborado como atividade do curso de Formação de Coordenadores e Equipes das Escolas: Subsídios para elaborar Projeto Político-Pedagógico (PPP) / Documento Orientador das Escolas Judiciais e de Magistratura e das Escolas Judiciárias Eleitorais, realizado pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (Enfam) em 2018.

Proposta elaborada e apresentada por Deise Moura Mathias, Diretora da Secretaria da Escola Judicial do Estado de Mato Grosso do Sul (Ejud-MS) no biênio 2021-2022, com as devidas adaptações para atendimento das necessidades da escola.

Compo- nentes do Projeto Político-Pe- dagógico	Ações/ Estratégias (Descreva todas que serão propostas para o desenvolvi- mento de cada componente do PPP)	Prazos de Realiza- ção	Responsá- vel(is)
AÇÕES PREPARATÓRIAS PARA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)			
Realização do Curso Orientações Pedagógicas no Contexto da Educação Judicial	1 - Realizar, no âmbito interno (servidores e magistrados integrantes da Ejud-MS), um curso preparatório para a elaboração do PPP com a seguinte abordagem: 1. Diretrizes Pedagógicas da Enfam, 2. Planejamento de Ensino no Contexto da Magistratura, 3. Projeto Político-Pedagógico. Esse curso terá por objetivo esclarecimento, motivação e envolvimento de todos que integram os diversos seguimentos/áreas para a elaboração do PPP; 2 - Apresentar o Plano de Ação para o coletivo, definir as atribuições dos integrantes de cada setor na realização do PPP, com estabelecimento de cronograma a ser cumprido; 3 - Agendar reuniões da comissão para monitoramento das ações constantes no Plano de Ação.	90 dias	Comissão Técnica Responsável pela Elaboração do PPP da Ejud-MS

ITEM I – APRESENTAÇÃO DA ESCOLA NO CONTEXTO MAIS AMPLO DA MAGISTRATURA			
Breve histórico da Escola	1 - Levantar as legislações de criação, alteração e fusão das escolas no âmbito do Judiciário de Mato Grosso do Sul; 2 - Acessar o site da Ejud-MS (ejud.tjms.jus.br), na aba “Institucional”, buscar informações sobre histórico, diretoria, organograma e atos normativos; 3 - Emitir relatórios do Sistema da Escola Judicial do Estado de Mato Grosso do Sul (Sejud) para análise de dados e informações da Ejud-MS; 4 - Definir equipe para elaboração do texto; 5 - Submeter o texto final à apreciação da Comissão Técnica responsável pela elaboração do PPP para análise e aprovação.	14 dias	Comissão Técnica Responsável pela Elaboração do PPP e Consultoria Educativa da Ejud-MS
Contextualização geral e papel da escola no contexto da magistratura	1 - Pesquisar no Sejud e arquivos físicos e digitais da escola todas as ações de ensino, projetos sociais, convênios e parcerias, trabalho em conjunto com outras áreas do TJMS, desde a criação da Ejud-MS; 2 - Catalogar todas as informações levantadas e apresentar ao coletivo da escola, para que todos tenham ciência. Em seguida, dividir a turma em 4 equipes para estudo e apresentação de texto conforme os assuntos que seguem: 1. Social, econômico, cultural e geográfico; 2. Condições físicas e materiais; 3. Atuação e forma da gestão; 4. Modalidades de ensino e desenvolvimento dos processos formativos (articulação com as normas da Enfam); 3 - Coletar o texto de cada equipe e designar uma outra para consolidação do trabalho, aperfeiçoamento técnico e harmonia do texto; 4 - Submeter o texto final à apreciação da comissão responsável pela elaboração do PPP para análise e aprovação.	14 dias	Comissão Técnica Responsável pela Elaboração do PPP e Consultoria Educativa da Ejud-MS
Missão	1 - Realizar oficina de trabalho com o coletivo da escola para estudo e elaboração de 3 (três) propostas de missão para a Ejud-MS; 2 - Submeter as propostas à análise da Comissão Técnica para aperfeiçoamento redacional, se for o caso; 3 - Consultar, por meio de enquête no site da Ejud-MS, o público interno do Poder Judiciário do Estado de Mato Grosso do Sul (magistrados e servidores), a fim de obter a melhor proposta de missão para a escola a partir da escolha do coletivo geral.	14 dias	Comissão Técnica Responsável pela Elaboração do PPP e Consultoria Educativa da Ejud-MS

Visão	1 - Realizar oficina de trabalho com o coletivo da escola para estudo e elaboração de 3 (três) propostas de visão para a Ejud-MS; 2 - Submeter as propostas à análise da Comissão Técnica para aperfeiçoamento redacional, se for o caso; 3 - Consultar, por meio de enquête no site da Ejud-MS, o público interno do Poder Judiciário do Estado de Mato Grosso do Sul (magistrados e servidores), a fim de obter a melhor proposta de visão para a escola a partir da escolha do coletivo geral.	14 dias	Comissão Técnica Responsável pela Elaboração do PPP e Consultoria Educativa da Ejud-MS
Valores	1 - Realizar oficina de trabalho com o coletivo da escola para estudo e elaboração de 3 (três) propostas de valores para a Ejud-MS; 2 - Submeter as propostas à análise da Comissão Técnica para aperfeiçoamento redacional, se for o caso; 3 - Consultar, por meio de enquête no site da Ejud-MS, o público interno do Poder Judiciário do Estado de Mato Grosso do Sul (magistrados e servidores), a fim de obter a melhor proposta de valores para a escola a partir da escolha do coletivo geral.	14 dias	Comissão Técnica Responsável pela Elaboração do PPP e Consultoria Educativa da Ejud-MS
Objetivos institucionais	1 - Reunir a direção da escola com a comissão responsável pela elaboração do PPP para definição da concepção político-pedagógica da Ejud-MS, observando o alinhamento entre o papel, a missão, a visão e os valores estabelecidos; 2 - Apresentar o resultado obtido na reunião para o coletivo da escola, a fim de análise e estudo das concepções para apresentação de, no mínimo, 3 (três) propostas de objetivos institucionais para a Ejud-MS; 3 - Consultar, por meio de enquête no site da Ejud-MS, o público interno do Poder Judiciário do Estado de Mato Grosso do Sul (magistrados e servidores), a fim de obter a melhor proposta de objetivos institucionais para a escola; 4 - Submeter as melhores propostas extraídas da enquête à comissão e direção da Ejud-MS para apreciação e aprovação.	14 dias	Comissão Técnica Responsável pela Elaboração do PPP e Consultoria Educativa da Ejud-MS

Item II – Componentes estruturais			
Princípios que regem a construção do PPP	1 - Realizar oficina de trabalho com o coletivo da escola para estudo sobre as concepções dos princípios legais, institucionais e pedagógicos no âmbito de uma instituição de ensino, difundir os princípios da Enfam no processo formativo para despertar a necessidade de articulação e inserção desses princípios no PPP da Ejud-MS; 2 - Reunir a Comissão Técnica, Consultoria Educativa e representantes dos departamentos e coordenadorias da Ejud-MS para traçar caminhos que nortearão a elaboração dos princípios legais, institucionais e pedagógicos; 3 - Formar 3 (três) equipes dos participantes da reunião (item 2) com a responsabilidade de elaboração das propostas principiográficas da escola, com a seguinte distribuição: Equipe 1. responsável pela apresentação dos princípios legais; Equipe 2. responsável pela apresentação dos princípios institucionais; e Equipe 3. responsável pela apresentação dos princípios pedagógicos; 4 - Designar a equipe da Consultoria Educativa para monitoramento do trabalho de cada equipe; 5 - Submeter as propostas apresentadas por cada equipe à Comissão Técnica responsável pela elaboração do PPP para análise, sistematização harmônica do texto, aperfeiçoamento técnico redacional e consonância com as normas da Enfam; 6 - Apresentar o texto final consolidado pela Comissão Técnica à direção da Ejud-MS para apreciação e aprovação.	30 dias	Comissão Técnica Responsável pela Elaboração do PPP e Consultoria Educativa da Ejud-MS

Organi- zação da Escola	1 - Realizar oficina de trabalho com o coletivo da escola para estudo sobre o componente do PPP que trata da “organização da escola” e suas dimensões pedagógica, administrativa, jurídica e orçamentária; 2 - Situar o coletivo sobre a atual situação organizacional da Ejud-MS, descrita na minuta do Regimento Interno (RI) elaborado no início de 2016 após sistematização conjunta (consultoria educativa, departamentos e coordenadorias) dos procedimentos e funcionalidade, na qual ficou delineada a finalidade da instituição, identidade educacional, metodologia e modalidades de ensino, forma de inscrição nos cursos, frequência, certificado, sistemas de avaliação, recursos instrucionais, corpo docente, corpo discente, direitos, obrigações, penas disciplinares e organização da estrutura hierárquica (direção, conselhos, assessoria, departamentos e coordenadorias – organograma institucional); 3 - Submeter a minuta do Regimento Interno ao coletivo da Ejud-MS e propor revisão para atualização, com observância às 4 (quatro) dimensões que compõem a organização da escola (pedagógica, administrativa, jurídica e orçamentária), e o alinhamento com as diretrizes da Enfam; 4 - Designar a equipe da Consultoria Educativa para monitorar o trabalho relativo ao item 3, bem como sistematizar e redigir nova minuta do Regimento Interno, considerando as alterações necessárias e pertinentes para aperfeiçoamento técnico do documento; 5 - Submeter a nova minuta do Regimento Interno da Ejud-MS à apreciação da Comissão Técnica para harmonização integral do texto e garantia de consonância com as diretrizes da Enfam; 6 - Submeter o texto final do Regimento Interno à direção da Ejud-MS para apreciação e aprovação.	45 dias	Comissão Técnica Respon- sável pela Elaboração do PPP e Consultoria Educativa da Ejud-MS

DA TEORIA À PRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA – EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DA MAGISTRATURA REGIONAL FEDERAL DA 2ª REGIÃO – EMARF

CLARICE DE SOUZA BIANCOVILLI *

SUMÁRIO

1 Introdução. 2 A função do Projeto Político-Pedagógico. 3 Emarf: identidade e sociedade. 4 Gestão democrática. 5 Pressupostos filosóficos e referenciais pedagógicos do PPP da Emarf. 6 Plano de desenvolvimento institucional: alinhamento do PPP e seus objetivos estratégicos. 7 Projeto Político-Pedagógico, Plano de Desenvolvimento Institucional e Avaliação Institucional. 8 Reflexões para atualização do PPP da Emarf. 9 Conclusão. Referências

* Servidora pública Federal no TRF da 2ª Região desde 2001. Chefiou o setor de Memória Institucional e Iconografia do Centro Cultural da Justiça Federal – CCJF. Coordenou as edições do Projeto Memória Justiça Federal no período de 2005 a 2006, mesmo período em que publicou o artigo Vidas Marcadas pela Determinação, Visão Histórica e Dedicção ao Poder Judiciário, na Revista Atrium, do CCJF. Planejou a reorganização do 1º portal com acessibilidade do TRF da 2ª Região. Atua na Emarf desde 2011, onde é coordenadora do Núcleo de Gestão Escolar. Foi assessora executiva da Escola no biênio de 2015-2017. Foi assessora de Gestão Escolar de 2020 a 2021. Planejou e coordenou a elaboração do Projeto Político-Pedagógico/Plano de Desenvolvimento Institucional – PPP/PDI da Emarf, em 2016. Formada em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Pós-graduada em Gestão da Qualidade pela Universidade Candido Mendes.

1 INTRODUÇÃO

A Escola da Magistratura Regional Federal da 2ª Região – Emarf¹ tem concentrado sua atuação, ao longo de seus 26 anos² de existência, no aperfeiçoamento dos magistrados federais da 2ª Região e na promoção de uma aprendizagem significativa que contribua para o desenvolvimento profissional desses indivíduos e, por conseguinte, aprimoramento da prestação jurisdicional. De forma colaborativa, por meio da oferta de vagas, a maior parte de suas ações educacionais, senão todas, têm propiciado o aperfeiçoamento de magistrados federais de outras regiões e também de magistrados estaduais. Em alguns casos, contribui para a capacitação dos servidores federais da 2ª Região e demais interessados. Entretanto, ao longo deste trabalho, consideraremos o Projeto Político-Pedagógico – PPP da Emarf, especialmente sob a perspectiva de sua atuação na formação dos magistrados da 2ª Região, sem citar a diversidade de discentes dentro de uma gama de ações educacionais promovidas pela Emarf, a fim de simplificar o desenvolvimento das ideias.

A elaboração de um PPP foi uma diretriz estabelecida pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam³ para todas as escolas judiciais em 2016. Naquele ano, a Emarf elaborou seu PPP com a finalidade de estabelecer e divulgar, de forma clara, as diretrizes e os objetivos estratégicos e educacionais aos coordenadores, formadores e discentes. O documento foi desenvolvido por meio de uma gestão participativa, contando com a colaboração de diretores, servidores da Escola, magistrados que compõem a comissão de acompanhamento

¹ A Emarf é a Escola Judicial do Tribunal Regional Federal da 2ª Região – TRF2, formada por juízes federais dos Estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo.

² Criada pela Resolução n. 15, de 1º de agosto de 1997.

³ A Enfam é o órgão oficial de formação e aperfeiçoamento de juízes de direito e juízes federais brasileiros.

do Curso de Aperfeiçoamento e Especialização para Magistrados Federais da 2ª Região – CAE e Comissões Temáticas da Escola⁴.

Devido à contínua evolução e natureza dinâmica dos processos educacionais, reconhece-se que o Projeto Político-Pedagógico pode ser revisto quando necessário, para que possa adequar-se aos aspectos teóricos e práticos relacionados à aprendizagem, a metodologias de ensino, a sistemas de avaliação e ao sistema educacional em geral. Essa revisão deve levar em consideração os parâmetros sociais, jurídicos, políticos, antropológicos, tecnológicos e pedagógicos relevantes para a reformulação do projeto. Nesse diapasão, o presente trabalho visa, também, demonstrar que o PPP não deve ser considerado apenas um documento burocrático, mas sim compreendido como um elemento fundamental na formação da identidade institucional e orientador das ações administrativas e das práticas pedagógicas.

Existem elementos que devem ser cuidadosamente considerados. O PPP não deve ser abordado apenas sob o enfoque pedagógico, concernente à organização, tampouco exclusivamente sob o viés técnico-administrativo. Restringi-lo a essas abordagens resultaria em uma considerável redução de sua amplitude. Na prática, se o Projeto Político-Pedagógico se restringir a uma mera formalidade documental, resultará na subvalorização de seu real significado por parte da comunidade escolar. Em linhas gerais, o PPP tem sido reconhecido como uma solução na busca por qualidade do ensino e eficiência da gestão escolar. Ele pode ser compreendido em um sentido amplo, abrangendo desde uma perspectiva técnico-burocrática até uma abordagem dialógica de construção.

⁴ As informações sobre o CAE e as Comissões Temáticas da Escola poderão ser encontradas atualizadas na página da Escola. Cf. ESCOLA DA MAGISTRATURA REGIONAL FEDERAL DA 2ª REGIÃO (Rio de Janeiro). **Portaria EMARF n. TRF2-PTE-2024/00027 de 19 de março de 2024**. Atualiza a composição das Comissões Temáticas da Escola da Magistratura Regional Federal da 2ª Região – EMARF. Rio de Janeiro: EMARF, 2024. Disponível em: <https://emarf.trf2.jus.br/site/documentos/TRF2PTE202400027A.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

Neste trabalho, adotamos uma visão mais abrangente do PPP, que implica considerá-lo um documento organizador das atividades e práticas administrativas e pedagógicas, e um meio de constituição da Escola Judicial⁵ como uma comunidade, o que, por sua vez, implica reconhecer que, nessa comunidade, os atores sociais (magistrados, formadores, gestores e servidores) desempenham papéis distintos e, conseqüentemente, constroem identidades. Isso abre espaço para pensar a Escola Judicial como uma comunidade em que seus membros pertencem de forma ativa, interativa e colaborativa.

Para tanto, serão discutidos, neste documento, os aspectos considerados mais relevantes para a elaboração do PPP da Emarf. Inicialmente, será apresentado o significado dos pressupostos filosóficos e referenciais pedagógicos para a construção da identidade da Escola Judicial e a elaboração do seu PPP. Em seguida, serão abordadas a gestão democrática e as possibilidades de construção de um PPP participativo. Na sequência, será apresentada a integração do PPP e do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI em um único documento, fazendo com que o PPP da Emarf adquira uma dimensão estratégica, focada na obtenção da melhor qualidade na formação e no aperfeiçoamento dos magistrados da 2ª Região.

Ainda sob o viés estratégico, será apresentada a relevante conexão entre a avaliação institucional e o Projeto Político-Pedagógico. Posteriormente, serão dispostas algumas reflexões sobre a atualização do PPP da Emarf. E, por último, as considerações finais abordam as inferências e deduções resultantes durante o transcorrer da elaboração desse trabalho.

⁵ Escola Judicial é uma instituição ou entidade dedicada à formação, à capacitação e ao aperfeiçoamento de profissionais do sistema judiciário, como juízes, promotores, defensores públicos, advogados e servidores do Poder Judiciário. No presente trabalho, refere-se a uma Escola para formação e aperfeiçoamento de magistrados federais.

2 A FUNÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Existem diferentes perspectivas para compreender o Projeto Político-Pedagógico. Uma delas é apresentada por Padilha⁶, que o enxerga como um “planejamento dialógico”, uma alternativa ao planejamento autoritário e burocrático, que tem prevalecido em nossos sistemas educacionais e redes escolares. Romão e Gadotti⁷ atribuem ao PPP uma preocupação central em relação ao seu caráter organizador, ou seja, de apontar uma direção, um caminho e, conseqüentemente, propor uma orientação. Embora o enfoque administrativo seja relevante na orientação da proposta pedagógica da escola, essa abordagem isolada não proporciona uma compreensão completa das particularidades do PPP e da sua função na comunidade escolar. Ao concebermos a Escola Judicial como comunidade em uma gestão democrática, percebemos que é composta por diferenças e conflitos que devem ser negociados, não suprimidos. A diversidade sempre estará presente, e é fundamental aprender a lidar com ela de maneira democrática, buscando o diálogo, a compreensão mútua e a construção de soluções coletivas. Para Gadotti e Romão⁸, a comunidade precisa se desvencilhar de sua zona de conforto e buscar uma proposta que leve em consideração os interesses de seus membros. Segundo Fontes⁹, será preciso entender que a comunidade não é apenas um lugar físico, mas também um conjunto de relações sociais.

⁶ PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2007.

⁷ GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Projeto da escola cidadã**: a hora da sociedade. Autonomia da escola: princípios e propostas. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1997.

⁸ *Ibid.*

⁹ FONTES, Paulo Roberto Ribeiro. **Comunidade operária, migração nordestina e lutas sociais**: São Miguel Paulista (1945-1966). 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2002.

Nesse sentido, percebemos que a comunidade não é algo preestabelecido, mas sim constituída na interação entre seus membros.

Conforme ressaltado por Pimenta¹⁰, o PPP representa a maneira como a escola traduz seus propósitos com base nas necessidades que surgem, levando em consideração o corpo docente, os alunos, a equipe pedagógica e os recursos disponíveis. Esses elementos são mutáveis, podendo sofrer alterações ao longo do tempo. Por essa razão, o projeto não se encontra em estado acabado, mas em permanente processo de construção. À luz dos desafios enfrentados pela Escola, o diagnóstico escolar assume uma relevância intrínseca ao proporcionar uma oportunidade para refletir e analisar as distintas perspectivas dos membros da comunidade escolar.

Veiga¹¹ afirma que não é necessário mobilizar os docentes e a equipe escolar de forma espontânea. Dessa forma, a construção do PPP se dá pela promoção de um ambiente propício ao desenvolvimento do pensamento crítico e à execução consistente das atividades pedagógicas. A autora ressalta que o Projeto Político-Pedagógico não deve ser interpretado como uma exigência para que os membros da comunidade escolar trabalhem mais ou sejam mais eficientes, pois, não se resume a um aumento da carga de trabalho e da eficiência, nem à descrição de atividades específicas de quaisquer de seus membros. Embora relevantes, os princípios de eficiência e de trabalho não são suficientes para constituir a complexa essência de uma comunidade escolar. Além de promover a reflexão e a realização coerente das práticas pedagógicas, o PPP deve ser compreendido como um gênero que propicia a concepção da escola como uma comunidade.

¹⁰ PIMENTA, Selma Garrido. **Questões sobre a organização do trabalho na escola**. São Paulo: FDE, p. 78-83, jan. 1993. (Série Ideias n. 16). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

¹¹ VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

A perspectiva de compreender a escola como comunidade pressupõe, inicialmente, adotar a noção de complexidade proposta por Morin¹². Segundo o autor, a complexidade refere-se à interligação de diferentes elementos que são inseparáveis e constituem um todo interdependente, incluindo aspectos econômicos, políticos, sociológicos, psicológicos, afetivos e mitológicos. A complexidade resulta da convergência entre a unidade e a pluralidade, na qual o objeto de conhecimento está relacionado ao seu contexto, as partes estão interligadas ao todo e entre si. Essa noção de complexidade é essencial ao refletir sobre a Escola como uma comunidade complexa que se conecta a outras comunidades. Conceber a Escola Judicial como comunidade implica considerá-la aberta ao diálogo, aberta ao novo, aberta às incertezas e com consciência e senso de pertencimento, estabelecendo relações mútuas com os outros. É por meio do exercício de reflexão sobre a escola e do planejamento de suas ações que se estabelece um processo crítico sobre sua atuação como comunidade e sobre o papel social que cada membro deve desempenhar, tornando o PPP um recurso fundamental na estruturação da comunidade escolar. Nessa perspectiva, destacamos a tese de Alarcão, segundo a qual o PPP:

[...] como expressão concreta do trabalho coletivo na escola, por um lado, é um elemento mediador entre a cultura interna à escola e a cultura externa do sistema de ensino e da sociedade, na conquista da autonomia da organização escolar e, por outro, poderá tornar-

¹² MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

se instrumento viabilizador da construção da escola reflexiva e emancipadora¹³.

Nos dias de hoje, a Escola Judicial demanda novas estratégias, ações, papéis e funções múltiplas. Como sociedade, precisamos analisar a Escola que temos, a Escola que desejamos e o que estamos fazendo para reconstruir novos paradigmas na educação judicial. Perante essa demanda, o ato de planejar e implementar requer a saída de um estado estabelecido e estável, rompendo com a rotina e enfrentando a incerteza de um período de transformação para então buscar uma potencial e aprimorada estabilidade futura.

A Escola Judicial que a sociedade demanda surgirá ao enfrentar as incertezas e desafios que se apresentam. A reflexão sobre os paradigmas em educação judicial é essencial para compreender a posição dos membros da comunidade escolar perante a realidade da Escola. Como afirma Morin¹⁴, um paradigma pode fornecer esclarecimentos e obstruir o entendimento – simultaneamente –, revelar aspectos e ocultar outros.

3 EMARF: IDENTIDADE E SOCIEDADE

É fundamental refletir sobre a “vida que se vive” e buscar maneiras de transformá-la para uma participação e coexistência melhores¹⁵. O Projeto Político-Pedagógico deve centrar-se na celebração da vida na Escola Judicial e, conseqüentemente, estabelecer práticas de ensino

¹³ ALARCÃO, Isabel. A Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 76.

¹⁴ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

¹⁵ MARX; ENGELS, 2006 *apud* LIBERALI, 2009.

significativas que contribuam para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados cientes de sua atuação social.

Por essa via, a Emarf tem fomentado um ambiente educacional autônomo, democrático e local, cujo objetivo é resgatar o contexto histórico, social e político dos magistrados e demais atores da Escola, valorizando a cultura local. Nesse sentido, a Escola deve partir do que os magistrados já construíram com base em suas interações sociais dentro de um contexto social específico. É essencial ter uma gestão que esteja centrada na sua realidade, pois cada Escola Judicial requer uma gestão, um planejamento e uma proposta que atendam às suas necessidades específicas e singulares, enquanto assumem a responsabilidade de valorizar os diversos aspectos culturais. Afirma Morin¹⁶ que a educação do futuro precisa integrar conhecimento às culturas, reconhecendo que esse é intrinsecamente histórico e cultural.

Para a Emarf, foi e será sempre desafiador lidar com questões que já não são referências absolutas que determinam o comportamento das pessoas e os papéis que desempenham. Esse aspecto é importante, pois exige que a Escola e os formadores questionem e reavaliem seus papéis e posturas diante das novas demandas culturais e sociais. Refletir e repensar a identidade e função social da Escola perpassa por uma visão global e dinâmica, sem esquecer as suas singularidades, que promova o exercício autocrítico permanente sobre a sua existência e finalidade social. Não é mais viável pensar em identidades e referências simbólicas estáveis e homogêneas¹⁷.

A partir desses argumentos, surgiram indagações que promoveram a reflexão sobre o papel da Escola Judicial e, por conseguinte, ressaltam sua relevância na formação do magistrado e como a Emarf deveria estruturar seu currículo e suas propostas educacionais.

¹⁶ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

¹⁷ HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2011.

Segundo Morin¹⁸, o papel da educação do futuro consiste em capacitar o ser humano a lidar com as incertezas inerentes ao conhecimento. Implica refletir sobre o conhecimento construído, as relações sociais e a interação com a sociedade. No caso da Escola Judicial, o compromisso não se limita à transmissão de conhecimento, pois se torna um espaço de construção por parte dos sujeitos sociais (formadores e alunos) que questionam, indagam e adotam uma postura crítica. Dessa forma, abandona-se a reprodução de uma “educação bancária”¹⁹ em favor de uma educação fundamentada no compromisso social e no respeito mútuo, em que os sujeitos sociais atuam e interagem. O papel do formador também se modifica, uma vez que ele também é instigado a lidar com suas próprias incertezas. Nesse contexto, na elaboração do PPP da Emarf, propomos uma concepção de conhecimento que não é predefinido e estático, mas sim uma concepção de conhecimento que se constitui por meio da colaboração entre gestores, equipe da Escola e os magistrados – alunos e formadores.

4 GESTÃO DEMOCRÁTICA

Em parte, o princípio da gestão democrática na educação nacional decorre da interferência das agências internacionais nas diretrizes educacionais adotadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996)²⁰. Conforme Lück²¹, o conceito de gestão nasce do princípio de que o sucesso de uma organização social está intrinsecamente

¹⁸ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

¹⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

²⁰ Cf. BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

²¹ LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

ligado à cooperação e colaboração construtiva de seus membros, por meio do trabalho conjunto e da reciprocidade, resultando em uma entidade unificada guiada por uma vontade coletiva. Compreende-se que o trabalho educacional, devido à sua natureza, demanda um esforço conjunto, realizado por meio da participação coletiva e integrada de todos os setores envolvidos nas unidades de trabalho.

Em uma Escola Judicial, é essencial promover uma gestão democrática que permita a participação direta e efetiva da comunidade escolar na elaboração do planejamento de suas ações educacionais. Para isso, utiliza-se o PPP, um instrumento de planejamento cuja importância vai além da perspectiva de eficiência, atingindo o nível de um pacto político e democrático, possibilitando o envolvimento com igual responsabilidade e espírito de cooperação de todos os participantes. Ele desempenha um papel fundamental na escola, pois está estreitamente ligado à organização do trabalho pedagógico, abrangendo desde a concepção até a avaliação do projeto pedagógico, evoluindo para uma ação intencional com um compromisso estabelecido de forma coletiva²². A construção do PPP é impactada pelas práticas sociais e pelas relações históricas estabelecidas pelos indivíduos envolvidos, pois sua origem se baseia na construção coletiva. Essa construção só se concretiza quando todos os participantes do processo educativo estão comprometidos em pensar e implementar as práticas pedagógicas de maneira coerente. Nesse sentido, cabe à escola assumir a responsabilidade de coordenar as ações pedagógicas.

No âmbito da Emarf, destacamos a atuação das Comissões Temáticas, criadas em 2009, compostas por magistrados da 2ª Região de 1º e 2º graus, juristas e especialistas convidados por seus respectivos presidentes. Essas Comissões são responsáveis por planejar e elaborar a maior parte das ações educacionais da Escola, sem impossibilitar a propositura de outras

²² VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

pelos demais magistrados da 2ª Região ou de outras instituições parceiras. Os títulos-temas dessas Comissões, sempre relacionados à matéria federal, podem ser alterados em razão de atualização jurídica e relevância para o aperfeiçoamento dos magistrados. Atualmente, a Escola conta com quatorze Comissões Temáticas: Direito Administrativo e Ambiental; Direito Constitucional; Direito Processual Coletivo; Direito da Propriedade Industrial e Intelectual; Direito Econômico; Direito Internacional; Direito Penal e Processual Penal; Direito Privado; Direito Processual Civil; Direito da Seguridade Social; Direito Tributário e Financeiro; Direitos Humanos; Gestão da Administração Judiciária; Juizados Especiais e Precedentes.

De acordo com Veiga²³, o PPP busca estabelecer um processo democrático de tomar decisões, ultrapassando divergências, abolindo relações de competição, corporativismo e autoritarismo, e rompendo com a rotina impessoal e burocrática que influencia as interações no ambiente escolar. Assim sendo, percebe-se que a Emarf, ao longo de sua existência, tem buscado construir a sua identidade dentro de uma visão de gestão democrática. Veiga destaca que a construção do Projeto Político-Pedagógico tem sua principal viabilidade por meio da relativa autonomia da escola, da habilidade de definir sua própria identidade e de resgatá-la como um espaço público de debate e diálogo, fundamentado na reflexão realizada coletivamente. A tomada de decisões na Emarf emergiu da própria prática cotidiana para garantir a sua efetividade, tendo sido essencial compreendê-la, pois a vida cotidiana está enraizada na história, sofrendo transformações e impactando as relações sociais.

A gestão da Emarf tem proporcionado um maior espaço de participação dos magistrados e servidores da Escola. Isso tem como objetivo oferecer condições para que todos se sintam parte integrante do processo de tomada de decisões, aumentando o grau de interação

²³ VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

organizacional. É fundamental que haja uma ampla inclusão dos magistrados no diálogo e nas discussões, a fim de garantir uma gestão efetiva e coerente com as necessidades da magistratura.

Ao elaborar o PPP, a coordenação da Emarf desempenhou um papel de liderança, guiando todo o processo, definindo um plano estratégico para a criação do documento, estabelecendo um cronograma, definindo responsabilidades e assegurando que todas as etapas fossem cumpridas. Por consequência, ao incluir outros atores para além dos gestores, como a equipe de servidores e os magistrados que compõem as suas Comissões Temáticas, a Emarf tem buscado melhorar a qualidade das decisões e da prestação jurisdicional à sociedade, bem como trazer o protagonismo e a responsabilidade dos seus formadores nas realizações da Escola. O envolvimento consciente dos tomadores de decisão, com a adoção de uma estratégia de liderança que valorize a participação de todos os segmentos em relação aos interesses da Escola Judicial, promovendo a articulação entre magistrados, Escola Judicial e sociedade, é crucial na administração escolar. Nesse sentido, o PPP ganha importância como um documento orientador para a tomada de decisões, garantindo coerência e fundamentação nas ações da gestão.

Apesar de os juízes de 1º grau não participarem da escolha dos gestores da Emarf, percebe-se um bom relacionamento no desenvolvimento das ações educacionais e um bom inter-relacionamento com os servidores da Escola, atuando de forma coletivamente organizada. Isso quer dizer que os gestores, o corpo docente e os servidores exercem ações de conduzir, orientar, coordenar, mediar e acompanhar a tomada de decisões compartilhadas e participativas nas ações educacionais planejadas na Escola. Concomitantemente, a atuação da Emarf não se restringe aos processos político-pedagógicos. Sabe-se de sua função social como Escola Judicial, no sentido de difundir e socializar o conhecimento produzido, quer seja por suas ações educacionais, quer seja por meio das

suas publicações editoriais, como a Revista da Emarf e os Cadernos de Fenomenologia e Direito²⁴.

5 PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E REFERENCIAIS PEDAGÓGICOS DO PPP DA EMARF

Junto aos referenciais pedagógicos, os pressupostos filosóficos desempenham um papel fundamental na elaboração de um PPP. Em primeiro lugar, ajudam a definir a concepção de ser humano que subjaz ao Projeto Político-Pedagógico. Eles abordam questões como natureza humana, liberdade, autonomia, igualdade e direitos humanos. Essa visão filosófica influencia a maneira como os formadores entendem e se relacionam com os discentes, orientando práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento pleno e a formação integral dos indivíduos. Além disso, os pressupostos filosóficos ajudam a estabelecer quais são os fins da educação, quais conhecimentos são considerados relevantes e quais habilidades devem ser desenvolvidas nos discentes. Eles influenciam as concepções de conhecimento e aprendizagem presentes no PPP. Filosofias como o idealismo, o realismo, o pragmatismo ou o construtivismo²⁵, por exemplo, têm diferentes visões sobre a natureza do conhecimento; a relação entre sujeito e objeto; e o papel da vivência e do exame crítico no processo de aprendizado. Essas perspectivas filosóficas orientam a seleção

²⁴ As publicações da Emarf poderão ser encontradas no endereço eletrônico: <https://emarf.trf2.jus.br/site/revistaemarf.php>.

²⁵ O idealismo se fundamenta na convicção de que as ideias e os valores desempenham um papel fundamental na apreensão do universo circundante, preconizando que a educação deve primordialmente direcionar-se ao aprimoramento do intelecto e à busca pela verdade incontestável. O realismo ressalta a relevância primordial da experiência sensorial e da observação direta como elementos essenciais para o processo de aprendizagem. Esta vertente pedagógica enfatiza a apreensão do mundo tangível mediante a observação cuidadosa e a experimentação prática. O pragmatismo preconiza que a educação deve direcionar-se à solução de desafios concretos do mundo real e à efetivação prática dos saberes adquiridos. O paradigma construtivista na educação ressalta a preponderância do protagonismo do discente no processo de construção do saber.

de metodologias, estratégias e recursos educacionais adotados na prática pedagógica e indicam a intencionalidade que baseia o PPP.

Por outro lado, os referenciais pedagógicos são os subsídios teóricos e práticos utilizados na definição das estratégias educacionais, dos métodos de ensino, da organização curricular e da avaliação da aprendizagem. Englobam diferentes teorias, abordagens e concepções pedagógicas que embasam as práticas educativas. Eles fornecem diretrizes mais específicas para a implementação do PPP, orientando as ações dos educadores e auxiliando na definição dos conteúdos a serem trabalhados, das metodologias a serem adotadas e das diretrizes avaliativas. Estão mais relacionados aos aspectos práticos e operacionais da educação.

Durante o processo de planejamento do PPP da Emarf, foi de extrema relevância ter clareza em relação aos ideais de sociedade e de indivíduo que se pretende formar, bem como compreender o propósito da formação e do aperfeiçoamento de magistrados nesse contexto. Essa compreensão requer um conhecimento aprofundado e estruturado das concepções filosóficas e pedagógicas, considerando aspectos históricos e culturais. É por meio desse embasamento que se tornou possível analisar, refletir e direcionar a prática educativa em sala de aula, selecionando de forma adequada os conteúdos a serem trabalhados, as metodologias a serem empregadas e os instrumentos avaliativos apropriados. Dessa forma, é evidente que o PPP demanda um conhecimento criterioso e embasado, capaz de orientar e fundamentar as decisões pedagógicas no contexto escolar.

No cumprimento da intenção mencionada e com base nas contribuições de Luckesi²⁶, é possível constatar a interdependência entre a pedagogia e a filosofia ao analisar a relação entre ambas. Ambas se complementam, uma vez que a filosofia da educação, desdobrada em diferentes correntes filosóficas, desempenha a importante tarefa de

²⁶ LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

uma reflexão rigorosa e abrangente sobre os problemas que a realidade educacional apresenta²⁷. Além disso, é essencial compreender a função da Educação Judicial na sociedade, bem como as diversas tendências pedagógicas, que englobam teorias e correntes de pensamento que conduzem a uma reflexão sistemática sobre a educação, seus padrões, estratégias e práticas pedagógicas. Nesse sentido, Libâneo²⁸ afirma que a classificação e a descrição das tendências filosóficas e pedagógicas podem funcionar como um instrumento de reflexão e avaliação do ato educativo, especialmente no contexto da sala de aula. Ambas são essenciais para a construção de um PPP consistente e coerente, porque fornecem a base teórica e axiológica que sustenta as escolhas e decisões educacionais, garantindo que o projeto esteja alinhado com uma visão de mundo e de educação claramente fundamentada e orientada para a formação de magistrados éticos, humanistas, críticos e comprometidos com a sociedade. Portanto, tanto os pressupostos filosóficos quanto os referenciais pedagógicos são importantes e complementares no processo de elaboração do PPP, contribuindo para a definição dos objetivos, das estratégias educacionais e da identidade da Escola Judicial.

6 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL: ALINHAMENTO DO PPP E SEUS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

Ao realizar o planejamento estratégico, a organização constrói a sua identidade, ao tempo em que busca descobrir o que é, onde está, aonde

²⁷ SAVIANI, Dermeval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: SAVIANI, Dermeval; MENDES, Durmeval Trigueiro (org.). **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 19-47.

²⁸ LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 19. ed. São Paulo: Loyola, 1985. (Coleção Educar, 1).

pretende chegar e como planeja alcançar objetivos e metas definidos. Entende-se, portanto, que uma das atividades prioritárias de uma Escola Judicial é a elaboração do seu planejamento estratégico, porque por meio dele serão alcançados objetivos e metas, voltados ao seu desenvolvimento institucional. Momento de reflexão crítica da Escola Judicial, quando estabelecerá os seus princípios, valores e missão, construindo a sua identidade. Sob uma perspectiva estratégica, temos que o PPP

[...] é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação²⁹.

A utilização das ferramentas do Planejamento Estratégico é ampla na elaboração do PPP. Sob a égide de uma gestão participativa, caberá aos gestores da Escola Judicial formarem um grupo de atuação, dando-lhes autonomia e promovendo as reflexões no âmbito da instituição necessárias ao seu desenvolvimento.

Entretanto, a estratégia de uma Escola Judicial não poderá ser embasada por pressupostos estratégico-empresariais que podem negligenciar aspectos importantes da aprendizagem, como a construção

²⁹ VASCONCELLOS, C. dos Santos. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 24. Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2014. p. 169.

do conhecimento, a criatividade e a participação ativa dos discentes no processo educacional, valorizados em uma concepção emancipadora. Em uma construção pela autonomia da Escola Judicial, precisaremos desconstruir paradigmas que associam a gestão escolar a processos autoritários na tomada de decisões e alinhá-la com a perspectiva de uma educação democrática, que busca não apenas transmitir conhecimentos, mas também promover a formação integral dos indivíduos. Nesse sentido, as métricas para aferição da qualidade em uma Escola Judicial deverão estar mais próximas dos pressupostos pedagógicos insertos em seu Projeto Político-Pedagógico e Plano de Desenvolvimento Institucional, evitando-se um processo avaliativo meramente quantitativo.

Como resultados estabelecidos no plano de metas da Emarf, desde 2016, a Escola obteve resultados satisfatórios e continua trabalhando para ampliar as suas conquistas. Como exemplo, atualmente cerca de 45% dos magistrados da 2ª Região possuem formação em Programas de Formação de Formadores; o orçamento atende integralmente à formação e ao aperfeiçoamento dos magistrados; e a Escola ampliou de uma para três salas de aula próprias, em uma nova sede de dois andares. A maior dificuldade está na área de tecnologia, porém a Escola trabalha para melhorar os seus resultados. Ela se desdobra em duas metas: montagem de uma sala multimídia própria da Escola; e garantir às áreas administrativa e acadêmica sistemas essenciais na área de tecnologia da informação. Para a segunda meta, neste ano de 2023, iniciamos as tratativas para a criação de um sistema de gestão escolar, que abarca as atividades acadêmicas e administrativas da Emarf.

Ao desenvolver o tema sobre avaliação institucional, serão apresentados alguns resultados sob um prisma de metas qualitativas.

Diante da complexidade da formação jurídico-humanística e das transformações socioculturais que impactam na atuação judicial, é imperativo compreender os objetivos educacionais e empenhar-se na sua consecução para reduzirmos os egressos nas ações educacionais

promotoras do aperfeiçoamento humano e técnico da magistratura, alheios ao que sociedade espera da educação judicial.

7 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Face às contínuas mudanças que permeiam as sociedades contemporâneas, a adaptação dos métodos de ensino à realidade se revela uma premissa incontestável. A questão da qualidade se destaca no âmbito da avaliação institucional, o que encontra respaldo na necessidade premente de abordar a formação de valores dos magistrados e o impacto das Escolas Judiciais nesse processo. O paradigma de que a avaliação da Escola Judicial deva ser um processo contínuo e voltado para a excelência implica, necessariamente, a preparação da equipe envolvida para participar de processos de reconstrução. Diante da acelerada transformação em todos os âmbitos, as Escolas Judiciais devem acompanhar esse dinamismo imposto pelos avanços políticos, científicos, sociais, culturais, tecnológicos, organizacionais e sociais.

O corpo docente requer atualização constante, os servidores buscam eficácia e aprimoramento em um mundo em constante transformação, enquanto os magistrados, como estudantes, almejam crescimento pessoal e profissional. Nesse contexto, a autossuperação emerge como um conceito central nas discussões sobre avaliação institucional, representando aprendizado contínuo. A avaliação institucional desempenha o papel de promover o aprimoramento de todos os envolvidos, desde os atores do processo até as instâncias avaliadas.

Nesse sentido, a coordenação da Escola colabora com os seus docentes ao identificar áreas em que a formação seja necessária e, em especial, incentiva o aprimoramento docente por meio da realização

de ações educacionais do seu Programa Sistematizado de Formação de Formadores anualmente. Além disso, estimula a colaboração e cria oportunidades para a troca de experiências e boas práticas e busca orientar sobre ferramentas tecnológicas que auxiliem o processo de ensino. A cada ação educacional, a coordenação compartilha um *feedback* construtivo sobre o desempenho do corpo docente, identificando áreas de melhoria e reconhecendo realizações. Em atuação permanente, a coordenação incentiva a capacitação constante dos servidores e que os mais experientes orientem os mais novos, compartilhando conhecimento e experiências. Seja com docentes, servidores ou magistrados, a coordenação proporciona oportunidades para *networking* e aprendizado informal.

Quando a avaliação institucional se mostra confiável, ela revela o que tem de forte e fraco, fornecendo *insights* para buscar novas direções e orientar o planejamento estratégico da Escola Judicial. A articulação da avaliação com os projetos pedagógicos dos cursos surge como uma vertente significativa para atribuir sentido ao processo avaliativo. A utilização dos dados coletados, tanto internamente quanto externamente, para adequar os projetos pedagógicos tem se mostrado uma abordagem que promove uma relação dialética, com o propósito de aprimorar a formação dos magistrados e impulsionar transformações efetivas no âmbito das Escolas Judiciais. Ao considerar as avaliações das ações educacionais da Emarf no Projeto Político-Pedagógico, busca-se fomentar a construção de uma cultura avaliativa, refletindo sobre as finalidades e os propósitos da Escola e dos seus projetos pedagógicos.

Ao prospectar a Educação Judicial, é imprescindível considerar os desafios que essa modalidade enfrenta, visando participar ativamente do desenvolvimento ético, sustentável e humanístico da realidade em que se insere. Essa participação se manifesta mediante a produção de conhecimento, pesquisa, extensão e formação de magistrados. Por meio da avaliação institucional é possível conquistar maior autonomia

e aprimorar os serviços oferecidos pelas escolas judiciais. Além disso, a avaliação institucional assume uma função crucial ao trazer transparência às atividades da Escola, tornando-se essencial para uma gestão eficiente.

Estabelecer um diálogo entre as características distintivas da Escola e seus objetivos aponta sua posição social e identidade educacional, revelando o comprometimento em buscar a qualidade da educação proposta. É nesse contexto que se demonstra a relevância da avaliação institucional para a construção ou reconstrução de sua identidade e para a elaboração ou revisão do PPP e do PDI, proporcionando o autoconhecimento e, ao mesmo tempo, um retorno sobre as múltiplas ações e relações ocorridas no ambiente escolar. Ela é uma ferramenta de acompanhamento do desempenho da Escola Judicial e do discente, sob a perspectiva da avaliação formativa. Segundo Raphael³⁰, essa perspectiva implica alterar não somente a metodologia aplicada à avaliação, como também a todo o planejamento pedagógico de uma escola ou curso.

A coordenação da Emarf é responsável por organizar e planejar todo o processo de avaliação institucional. Isso envolve definir os objetivos da avaliação, identificar os indicadores-chave de desempenho, determinar os métodos de coleta de dados e estabelecer um cronograma para a realização das atividades de avaliação. Além disso, garante que todos estejam cientes da importância da avaliação, dos processos envolvidos e das informações relevantes. Ao final do processo avaliativo, compila os resultados da avaliação em relatórios claros e acessíveis. Esses relatórios podem conter análises detalhadas dos dados, conclusões sobre o desempenho da Escola e recomendações para aprimoramentos futuros.

Ao refletir sobre a avaliação institucional na Escola Judicial, poderemos repensar como ela deverá ser planejada e que dificuldades poderão ser encontradas na sua execução e apuração dos resultados.

³⁰ RAPHAEL, Hélia Sônia. Os alunos de pedagogia e a avaliação do seu curso. In: ALVARENGA, Georfravia Montoza; SOUZA, Nadia Aparecida de (org.). **Avaliação possível e necessária**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 2003. p. 17-44.

Algumas das questões fundamentais que impactam diretamente o destino da Escola Judicial nem sempre podem ser profundamente tratadas, justamente pela dificuldade de estabelecer critérios para a sua execução e apuração dos dados e/ou devido à falta de recursos humanos na Escola, tais como as avaliações do impacto social das ações educacionais; do impacto das ações educacionais na atuação profissional dos magistrados; de parcerias; e de inovação institucional. A avaliação de impacto, por exemplo, além de necessitar de tempo e recursos adequados para planejar e executar estudos ou pesquisas, coletando dados relevantes e realizando análises apropriadas, pode requerer um acompanhamento de longo prazo para capturar mudanças significativas e duradouras na atuação profissional dos juízes e estes podem estar sujeitos a outras influências ou oportunidades de desenvolvimento profissional fora do escopo da Escola Judicial, dificultando a determinação do efeito específico das ações educacionais.

Para que seja efetiva, a avaliação institucional precisará engajar todos os *stakeholders* nas discussões acerca dos caminhos para aprimorar a qualidade dos serviços oferecidos pelas escolas judiciais, bem como para fortalecer as relações humanas, interpessoais e sociais. Dessa forma, será possível promover uma abordagem mais abrangente e participativa, que revisa constantemente o planejamento e busca se reinventar, oferecendo às escolas judiciais um meio de autoconhecimento que engloba sua missão, contexto e história. Nesse sentido, é relevante considerar diferentes modelos de avaliação institucional, com o objetivo de escolher o que melhor se adequa às necessidades específicas da Escola, respeitando sua identidade única. A realização da avaliação institucional visa aprimorar o ensino, prestar contas à sociedade sobre o uso de recursos e o desempenho das funções, superar o modelo corporativista e ampliar os serviços oferecidos à sociedade, transcendendo a cientificidade e abrangendo as dimensões sociais e públicas, conferindo-lhe legitimidade. Ao promover a avaliação institucional, a Escola demonstra a disposição

em reavaliar o seu papel social e as consequências de suas ações. A avaliação institucional inicia muito antes do desenho, da elaboração dos instrumentos e da coleta dos dados iniciais da realidade avaliada³¹. Após definir o objeto e os objetivos da avaliação institucional, inicia-se a coleta de dados e a utilização de indicadores. Os dados, inicialmente descritivos, enriquecem as informações disponíveis. Se essa descrição permitir estabelecer conexões, será possível delinear a Escola Judicial de forma a respeitar suas características.

A sistematização dos dados envolve a escolha entre abordagens quantitativas, qualitativas ou quantificativas, conforme apontado por Dias Sobrinho³². É essencial considerar a adequação de cada tipo, valorizando-os igualmente, pois a definição determina os dados a serem trabalhados. Portanto, é essencial ter clareza sobre a combinação adequada de enfoques para compreender a realidade como um todo, evitando a análise fragmentada. Conforme destacado pelo autor, a base para o estabelecimento de critérios e parâmetros de qualidade é formatada coletivamente e reconhecida socialmente como referência para os objetivos³³. Assim, a tomada de decisão será lastreada nos dados da autoavaliação, resultando na elaboração de um plano de ações a ser implementado na realidade da Instituição.

Entende-se que as escolas judiciais são locais propícios para produção, preservação, disseminação e mediação do conhecimento no contexto da magistratura. Nesse sentido, a avaliação institucional precisa ser vista como um compromisso com a aprendizagem dos magistrados, a difusão do conhecimento e as inovações institucionais. Compreender esse papel da Escola Judicial implica reconhecer a necessidade de um processo de avaliação institucional bem estruturado, fundamentado em uma teoria

³¹ DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional: integração e ação integradora. **Avaliação**: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 2, p. 19-29, jun. 1997.

³² DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

³³ *Ibid.*

que estimule a reflexão e a reestruturação dos conhecimentos prévios. Para alcançar esse caráter formativo, é essencial adotar ações coesas e eficazes que promovam a construção do conhecimento sobre o processo avaliativo. Ao se tornar uma atividade rotineira, a avaliação possibilita um diagnóstico constante, incorporando-se ao cotidiano da Escola. Dessa forma, é possível melhorar o seu desempenho, aproximando-o das expectativas dos magistrados e da sociedade. Além disso, deve estimular a conexão das metas institucionais com os resultados alcançados e definir novos planos e ações. As decisões são tomadas de forma eficiente e ágil, proporcionando subsídios para a reorganização do trabalho e o aprimoramento nos processos de ensino e aprendizagem e nos projetos pedagógicos na Escola Judicial.

Nesse sentido, considerando as reflexões dos magistrados sobre o impacto do conteúdo apreendido nos cursos da Emarf em sua atuação pessoal e profissional, a Escola tem verificado um aumento significativo no interesse de magistrados federais e estaduais de outros estados em participar das ações educacionais da Escola, tendo apurado a média de 98,25% de satisfação dos discentes em 2022. Relevante lembrar que o processo de avaliação não deve se limitar apenas a indicadores quantitativos, mas também considerar outros indicadores que ampliem a visão da Escola, como sua identidade, história, diversidade, contribuição e compromisso com a sociedade. A quantidade e a qualidade se complementam. A busca pela qualidade vai além da mera produção de resultados imediatos e requer uma análise interpretativa deles. Para cumprir sua finalidade, as escolas judiciais devem se basear em métricas que reflitam os valores relevantes para a sociedade como um todo e distanciar-se da busca por resultados meramente quantitativos, dissociados dos valores éticos, sociais e humanísticos que a fundamentam.

Para evitar a definição de qualidade a partir de um ponto de vista empresarial, a avaliação de uma Escola Judicial deverá explorar novas abordagens, reconhecendo que uma ação educacional de qualidade

é aquela que proporciona os conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para uma melhor administração da justiça pelos magistrados, bem como uma relação ética e humanística com os demais membros da sociedade. Nesse contexto, a avaliação institucional desempenha um papel crucial no aprimoramento da qualidade acadêmica, evitando que a Escola Judicial se restrinja exclusivamente às demandas de produtividade. Ao compreendermos um dos propósitos da avaliação institucional – o aprimoramento da qualidade acadêmica – devemos dar prioridade ao valor social do que é avaliado e enfatizar a relevância “pedagógica e formativa dos processos”³⁴. A avaliação não pode ser reduzida a uma perspectiva meramente econômica. O autor entende que os processos de avaliação institucional devem ser construídos por meio de questionamentos coletivos que visem promover a qualidade social, que, por sua vez, está estreitamente ligada aos valores de pertinência, à ética, à sustentabilidade, à humanidade e à cientificidade.

O compromisso em buscar práticas de excelência é um dos fatores determinantes para um projeto que engloba tanto o perfil do magistrado a ser formado quanto os objetivos do curso, bem como as estratégias necessárias para alcançá-los e as relações internas e externas à Escola. A busca pela qualidade deve estar em consonância com os objetivos da Escola Judicial. Nesse sentido, é fundamental ressaltar que, embora a avaliação institucional seja central para garantir a melhoria da qualidade, outras questões específicas da Educação Judicial devem ser discutidas para reorientar seu funcionamento, incluindo sistemas de gestão acadêmica, administrativa e orçamentária. É importante, no entanto, respeitar as diversas identidades institucionais e as vocações, de acordo com a realidade em que as escolas judiciais estão inseridas.

³⁴ DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Ao adaptar as palavras de Dias Sobrinho³⁵ para o contexto das escolas judiciais, compreende-se que assumir a responsabilidade pela avaliação institucional implica a construção de indicadores adequados, por meio de processos intersubjetivos da comunidade acadêmica, para compreender a Escola e a qualidade de suas atividades. Isso também implica na tarefa de desenvolver coletivamente mecanismos de integração e melhoria da qualidade. Os processos de avaliação educacional são construtivos, proativos, antropológicos e, evidentemente, pedagógicos. É essencial avaliar o que foi proposto pelos membros da instituição por meio do Projeto Político-Pedagógico e compará-lo com o que foi realizado. Por meio desse processo de reavaliação e em consonância com o desejo de produzir uma melhor experiência de ensino-aprendizagem, a Emarf adotou formatos de avaliação específicos para algumas de suas propostas educacionais.

Ao final de uma ação educacional, a Escola apresenta, ao seu coordenador, relatório consolidado com os resultados das avaliações, inclusive com as reflexões de cada participante sobre a sua própria aprendizagem à luz dos objetivos específicos, inseridos em seu projeto pedagógico. Esse relatório permite que o coordenador reflita sobre o alcance da formação na aprendizagem dos magistrados. No corpo do documento, a Emarf abre nova possibilidade de “escuta”, solicitando que o coordenador retorne uma cópia para a Escola com o campo de *feedback* preenchido com suas impressões, sugestões e críticas, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade acadêmica e, portanto, do processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo por essa abordagem avaliativa baseada na aprendizagem significativa, em vez de considerarmos como de relevância preponderante as notas atribuídas aos docentes, implementamos outras perspectivas para a avaliação da ação formativa “visita do estudo meio” e para a avaliação

³⁵ DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

discente no curso de formação inicial e no curso para vitaliciamento na carreira. Para a primeira, considerando a especificidade da atividade e a intencionalidade de proporcionar uma aprendizagem significativa, apresentamos, à consideração do discente, avaliação específica relacionada ao ambiente da aprendizagem, consultando como percebeu o seu aprendizado a partir da experiência com os especialistas no ambiente em que estes desempenham as suas atividades profissionais. Para os cursos de formação inicial e de vitaliciamento, considerou-se a avaliação por portfólio, forma pela qual cada magistrado tem a oportunidade de analisar e avaliar seu próprio trabalho, coletar uma variedade de evidências, identificar pontos fortes e áreas para melhoria, e estabelecer metas de autodesenvolvimento. Isso promove uma abordagem mais ativa e consciente para a aprendizagem como uma forma de avaliação mais adaptada às características individuais e ao progresso de cada magistrado, reconhecendo suas habilidades e pontos de destaque. Especificamente no curso para vitaliciamento, a avaliação do portfólio é realizada não somente pelos seus coordenadores pedagógicos, como também por juízes supervisores da prática jurisdicional, juízes da Corregedoria do TRF da 2ª Região, um servidor formador de área gerencial e um servidor psicólogo. Além disso, ao final dos dois últimos cursos de formação inicial, foram colhidas avaliações dos discentes registradas em formato de depoimento individual audiovisual, versando sobre a percepção e a experiência na sua formação. Esse tipo de avaliação fornece *insights* autênticos e detalhados sobre o impacto do programa educacional, capturando as emoções e as expressões dos alunos, proporcionando uma visão mais rica e envolvente de suas experiências de aprendizagem. Isso ajuda a criar um ambiente de transparência e confiança, estimulando a participação ativa dos magistrados no processo de avaliação institucional.

Por fim, é possível afirmar que a avaliação institucional desempenha um papel significativo ao estimular a reflexão sobre os projetos pedagógicos na Escola Judicial. Nesse sentido, ao assumir uma postura

voltada para as intenções de ensino, é possível compreender os processos que constituem a avaliação. Vale ressaltar que ela não se limita a ser uma etapa final, pois é, também, um momento contínuo ao longo do percurso.

8 REFLEXÕES PARA ATUALIZAÇÃO DO PPP DA EMARF

Conforme exposto no texto de apresentação do Projeto Político-Pedagógico da Emarf, reconhecemos a importância de manter uma abordagem dinâmica e em consonância com a constante evolução dos processos educacionais. Compreendemos que a revisão periódica do PPP é essencial para assegurar a adequação de seus aspectos teóricos e práticos, que abrangem o processo de aprendizagem, as metodologias de ensino, os sistemas de avaliação e todo o sistema educacional. Essas revisões devem considerar os parâmetros sociais, jurídicos, políticos e pedagógicos relevantes, de modo a garantir uma atualização coerente e alinhada às necessidades da comunidade escolar e aos avanços no campo da educação.

Ao elaborar o seu PPP, a Emarf decidiu, estrategicamente, integrar no documento o Plano de Desenvolvimento Institucional da Escola, definindo e orientando a comunidade escolar sobre seus objetivos, metas, ações e resultados esperados para os próximos anos. Assim, ao proceder à revisão do PPP, é fundamental pontuar que não se pode dispensar a manutenção de uma relação coerente entre o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Político-Pedagógico da Emarf, de modo a alinhar os objetivos estratégicos da Escola Judicial com as práticas educacionais adotadas.

O PDI, que define diretrizes e metas da Instituição, deve incorporar os princípios e valores fundamentais presentes no PPP. Os objetivos estratégicos estabelecidos no PDI devem refletir as aspirações educacionais e a visão de futuro delineadas no PPP. A integração entre

o PDI e o PPP permite uma sinergia entre a gestão institucional e as práticas pedagógicas, promovendo uma abordagem integrada e coerente no desenvolvimento da Escola Judicial. Os objetivos estratégicos do PDI orientam a alocação de recursos e esforços em áreas-chave, enquanto o PPP direciona as ações educacionais e pedagógicas, garantindo uma formação consistente e alinhada à missão e aos valores da Instituição.

Mais explicitamente, ao incorporar os objetivos estratégicos do PDI ao PPP, é possível garantir uma abordagem abrangente e coerente, na qual as ações educacionais e a gestão institucional caminhem juntas rumo ao cumprimento da missão da Emarf e ao desenvolvimento pleno dos magistrados e demais envolvidos na comunidade escolar. Essa sinergia entre o PDI e o PPP fortalece a base para o progresso contínuo e a excelência educacional, permitindo que a Escola se adapte e responda de forma eficaz às demandas e às transformações do contexto educacional e social.

Mantendo-se o foco a partir dessa abordagem e para promover uma revisão abrangente e eficaz do PPP da Escola, revela-se crucial considerar os pontos a seguir.

1. Contexto atual: analisar as mudanças ocorridas no contexto da Escola Judicial desde a elaboração do PPP em 2016. Isso inclui aspectos como avanços tecnológicos, novas demandas sociais, alterações legislativas, entre outros. Compreender o contexto atual é fundamental para garantir a relevância e a atualidade do PPP.
2. Avaliação dos resultados: realizar uma avaliação dos resultados alcançados com a implementação do PPP ao longo dos anos. Identificar pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias, levando em consideração o impacto do PPP na formação e desenvolvimento dos magistrados e demais envolvidos na Escola Judicial.

3. Participação e envolvimento: verificar a participação e o envolvimento dos diversos atores da comunidade escolar na elaboração e na implementação do PPP. Avaliar se houve efetiva participação dos magistrados, servidores e demais membros da Escola Judicial, e buscar formas de fortalecer a participação e o engajamento de todos.
4. Atualização de objetivos e metas: revisar os objetivos e as metas estabelecidos no PPP de acordo com as necessidades e os desafios atuais da Escola Judicial. Assegurar que os objetivos sejam claros, específicos, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e temporais (critérios SMART) e estejam alinhados com a missão e os valores da Escola Judicial.
5. Inovação e tecnologia: considerar a incorporação de novas tecnologias e abordagens inovadoras no PPP, visando potencializar as atividades administrativas, pedagógicas e de ensino. Explorar o uso de inteligência artificial, plataformas digitais, recursos tecnológicos e metodologias ativas de aprendizagem para promover uma formação mais eficiente e atualizada.
6. Avaliação contínua: estabelecer mecanismos de avaliação contínua do PPP, a fim de monitorar sua implementação e fazer as adequações necessárias ao longo do tempo. Definir indicadores de desempenho e estabelecer um sistema de acompanhamento que permita identificar o progresso e os resultados obtidos com o PPP.
7. Envolvimento da comunidade externa: considerar a importância de envolver a comunidade externa, como representantes de outros órgãos do Poder Judiciário, profissionais do Direito e sociedade em geral, na revisão do PPP. Isso pode enriquecer a perspectiva e contribuir para a efetividade do projeto.

Dessa forma, ao considerar a revisão do PPP da Emarf, é importante avaliar como os objetivos estratégicos do PDI estão sendo alcançados e como podem ser reajustados para melhor atender às demandas e aos desafios atuais da Escola. A atualização do PPP pode ser uma oportunidade para realinhar as metas educacionais, fortalecer a efetividade do PDI e promover uma gestão institucional mais integrada e direcionada ao sucesso educacional.

9 CONCLUSÃO

A análise e a reflexão acerca do Projeto Político-Pedagógico constituem um desafio complexo, requerendo que a Escola Judicial reconheça sua trajetória e a importância de sua contribuição, realize uma avaliação crítica interna e busque uma reconfiguração do seu modelo de atuação pedagógica. A compreensão e o reconhecimento da identidade da Escola Judicial demandam uma avaliação contínua do projeto, visando analisar as etapas de planejamento, os resultados alcançados e as áreas que requerem mudanças, a fim de atingir as metas ainda não alcançadas.

Nesse ponto, retornamos à importância de que a Escola Judicial defina com a devida atenção os seus pressupostos filosóficos e referenciais pedagógicos; pois, se ocorrer uma falta de clareza desse arcabouço teórico, a efetivação das ações previstas no documento poderá ser comprometida. Nas interações entre filosofia e educação, surgem, essencialmente, duas alternativas: uma é engajar-se em uma reflexão crítica sobre as práticas educativas, promovendo uma ação consciente; outra é executar uma ação pedagógica baseada em concepções obscuras e pouco claras, derivadas da cultura cotidiana, resultando em um nível reduzido de consciência educativa³⁶.

³⁶ LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

Ao considerar que cada Escola Judicial é singular, fruto de suas próprias contradições e desafios vivenciados, emerge uma diversidade de projetos que integram a trajetória da Educação Judicial dentro dos tribunais. Nesse sentido, não há a prevalência de um único modelo de PPP, uma vez que é imprescindível respeitar o princípio da autonomia de cada Escola e faz-se indispensável romper com as restrições de liberdade e autonomia para a construção de uma nova realidade. As escolas judiciais apresentam demandas prementes de reestruturação administrativa e pedagógica, embasadas em pressupostos mais democráticos.

No âmbito do processo de construção coletiva do PPP, emerge a oportunidade de desencadear uma análise crítica da administração e da gestão, bem como das complexas relações de poder, das diferentes posições, valores e ideias envolvidas. A superação de concepções arraigadas de comodismo, descrença e resistência constitui um obstáculo significativo para alcançar um estágio de reflexões mais aprofundadas acerca do modelo de ser humano, da sociedade almejada e do perfil desejado para a Escola Judicial. No engajamento de todos os membros da comunidade da Escola Judicial, reside a possibilidade de transpor tais dicotomias e atingir níveis mais elevados de autonomia e democracia interna. Nesse sentido, são atribuídas importantes características ao PPP da Escola Judicial, tais como a capacidade de organização do trabalho pedagógico para lidar com a diversidade de ideias; o compromisso explícito com a formação dos magistrados; a utilização do trabalho coletivo como estratégia para superar as dificuldades da realidade da Escola; a valorização dos princípios de autonomia, solidariedade e estímulo à participação em projetos comuns e coletivos; a conexão com a realidade onde a Escola está inserida; a promoção da articulação de todos os sujeitos e ações envolvidos na realidade institucional; e a caracterização como um processo em constante reconstrução. Dessa forma, por meio do processo de ação e reflexão coletiva, busca-se estabelecer uma articulação entre as aspirações e as possibilidades concretas, com o intuito de diminuir as

lacunas existentes entre valores, discursos e práticas, assim como entre as atividades administrativas e as acadêmico-pedagógicas.

A gestão educacional requer uma reflexão ampla e abrangente, devido às diversas especificidades que a compõem e determinam. Portanto, o foco na gestão busca, em última instância, aprimorar as ações e os processos educacionais, visando à melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação. Sem esse propósito, a gestão perde sua qualidade e razão de existir. Os gestores não devem se perceber como os únicos responsáveis pela formação de valores, sendo crucial considerar os diferentes modos de vida trazidos pelos magistrados e, a partir disso, contribuir para a ressignificação desses modos em princípios éticos.

Competirá aos dirigentes da Escola Judicial, assumindo o papel de “coordenadores do esforço coletivo humano”, fomentar um ambiente institucional saudável, onde os indivíduos se sintam comprometidos com a Escola e com seus propósitos fundamentais de desenvolver magistrados criativos, construtivos e agentes transformadores da realidade social. Essa tarefa envolve a harmonização entre os aspectos materiais e humanos, isto é, os recursos disponíveis na Escola para alcançar os objetivos educacionais e de aprendizagem dos magistrados. A Escola pode fazer uso de métodos e técnicas de gestão sem comprometer sua essência e natureza formativa e de aperfeiçoamento, evitando, assim, se assemelhar a uma entidade empresarial orientada exclusivamente pela produtividade. Em vez disso, deve adotar uma política educacional coerente com uma visão distinta da educação neoliberal, capacitando os magistrados a se tornarem agentes de transformação social.

A formulação do PPP se apresenta como um novo paradigma para as escolas judiciais, caracterizado por ser um processo contínuo e adaptável. Cada atividade desenvolvida com base nesse projeto detém uma significância, um propósito e uma relevância tanto para os formadores e gestores quanto para o corpo da magistratura em sua totalidade. A própria Escola Judicial possui as forças transformadoras que poderão

tornar a sua gestão eficiente e eficaz, de forma a alcançar os seus objetivos educacionais de forma significativa. A implementação de uma gestão participativa demanda perseverança, engajamento de todos os envolvidos e, principalmente, um compromisso político com a promoção de uma formação emancipadora.

Os formadores de uma Escola Judicial não devem deixar de reconhecer a capacidade transformadora do conhecimento e da educação. As ações formativas da Escola Judicial poderão impactar positivamente no aprimoramento da qualidade da prestação jurisdicional, fortalecendo a confiança no sistema de justiça e promovendo a disseminação do conhecimento jurídico. Ao investir na formação e na educação dos magistrados, a sociedade como um todo se beneficia de um sistema de justiça mais justo, transparente e eficiente.

Discutir a implementação de um PPP embasado em reflexões constantes é essencial para atender às demandas da Escola Judicial e cumprir sua finalidade constitucional. É necessário que a Escola assuma a responsabilidade efetiva de sua gestão acadêmica, promovendo o autoconhecimento e buscando o aperfeiçoamento e a melhoria da qualidade em suas atividades e ações. A avaliação institucional desempenha um papel crucial nesse contexto, permitindo à Escola construir conhecimento sobre si mesma, identificar pontos fracos, pontos fortes e potencialidades, alimentando análises, reflexões e ações para orientar seus processos de maneira contínua. A efetividade da avaliação institucional se manifesta por meio da participação da comunidade em um processo de autoavaliação interno, que estimula reflexões sobre as reais necessidades da Educação Judicial. Essa abordagem supera a visão burocrática e controladora, dando lugar a uma dimensão institucionalizada e processual da avaliação. Dessa forma, a avaliação se torna a base para análises e reflexões sobre as necessidades da Escola, visando aprimorar sua qualidade. Compreender a avaliação institucional como um processo contínuo e coletivo de (re)construção humana permite que os ambientes

e as pessoas envolvidas participem da revisão dos objetivos, das práticas e dos resultados, buscando a melhoria da instituição.

A busca pela qualidade é um elemento essencial na formulação do Projeto Político-Pedagógico, que inclui o perfil do magistrado, os objetivos da formação e as estratégias de integração da Escola. A avaliação institucional desempenha um papel fundamental ao verificar a qualidade dos projetos pedagógicos e ao revelar a identidade institucional de forma direta e indireta. A avaliação institucional é uma prática contínua e essencial na Escola Judicial, garantindo padrões de qualidade e transparência para a comunidade escolar e a sociedade. Com base nos resultados da avaliação da Escola, a coordenação da Emarf desempenha um papel consultivo na tomada de decisões, fornecendo informações objetivas que podem influenciar ações estratégicas e mudanças na Instituição para melhorar sua qualidade e eficácia.

Esse processo dialético constituído no PPP da Escola Judicial, que sustenta tanto os processos de avaliação institucional como os seus projetos pedagógicos, deve culminar na integração de autoconhecimento e reconstrução institucionais, considerando o contexto social em que se encontra a Escola. A mediação pela realidade social destaca a importância de que essa reconstrução institucional seja orientada pelas necessidades e desafios enfrentados pela sociedade e pela comunidade jurídica em geral. Isso requer uma conexão estreita da Escola Judicial com a realidade social, o diálogo com os atores envolvidos no sistema de justiça, a compreensão das demandas sociais e a busca por soluções que contribuam para uma justiça mais efetiva e inclusiva. Portanto, a articulação de autoconhecimento e reconstrução institucional, mediada pela realidade social, no Projeto Político-Pedagógico da Escola Judicial, busca promover uma educação judicial relevante, atualizada e alinhada com as necessidades da sociedade e dos magistrados. Para que as reflexões sejam efetivas, é necessário estabelecer um ambiente em que a Escola Judicial seja ágil, valorize sua própria capacidade e esteja aberta

ao questionamento. Ao projetar o futuro e buscar a excelência, a Escola Judicial se torna capaz de reconhecer e aprender com seus erros, corrigindo sua trajetória de forma harmoniosa e envolvendo toda a sua comunidade. Essa abordagem fortalece a Escola Judicial e a seus membros.

Embora a perspectiva desse trabalho tenha como escopo o PPP para uma Escola Judicial, tendo como base a experiência na Emarf, as reflexões postas ao longo das unidades poderão ser consideradas pelas demais Escolas do Poder Judiciário, como pelas escolas dos Poderes Executivo e Legislativo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **A Escola Reflexiva**. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15–30.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional: integração e ação integradora. **Avaliação**: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, SP, v. 2, p. 19-29, jun. 1997.

ESCOLA DA MAGISTRATURA REGIONAL FEDERAL DA 2ª REGIÃO (Rio de Janeiro). **Portaria EMARF n. TRF2-PTE-2016/00005 de 4 de novembro de 2016**. Dispõe sobre a criação do Projeto Político Pedagógico da Escola da Magistratura Regional Federal da 2ª Região (EMARF). Rio de Janeiro: EMARF, 2016. Disponível em: <https://emarf.trf2.jus.br/site/documentos/portaria05emarf2016.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

FONTES, Paulo Roberto Ribeiro. **Comunidade operária, migração nordestina e lutas sociais**: São Miguel Paulista (1945-1966). 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Projeto da escola cidadã: a hora da sociedade. Autonomia da escola: princípios e propostas.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade.** 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos.** 19. ed. São Paulo: Loyola, 1985. (Coleção Educar, 1).

LIBERALI, Fernanda C. **Atividade Social nas aulas de língua estrangeira.** São Paulo: Moderna, 2009.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Questões sobre a organização do trabalho na escola.** São Paulo: FDE, p. 78-83, jan. 1993. (Série Ideias n. 16). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf Acesso em: 20 jun. 2023.

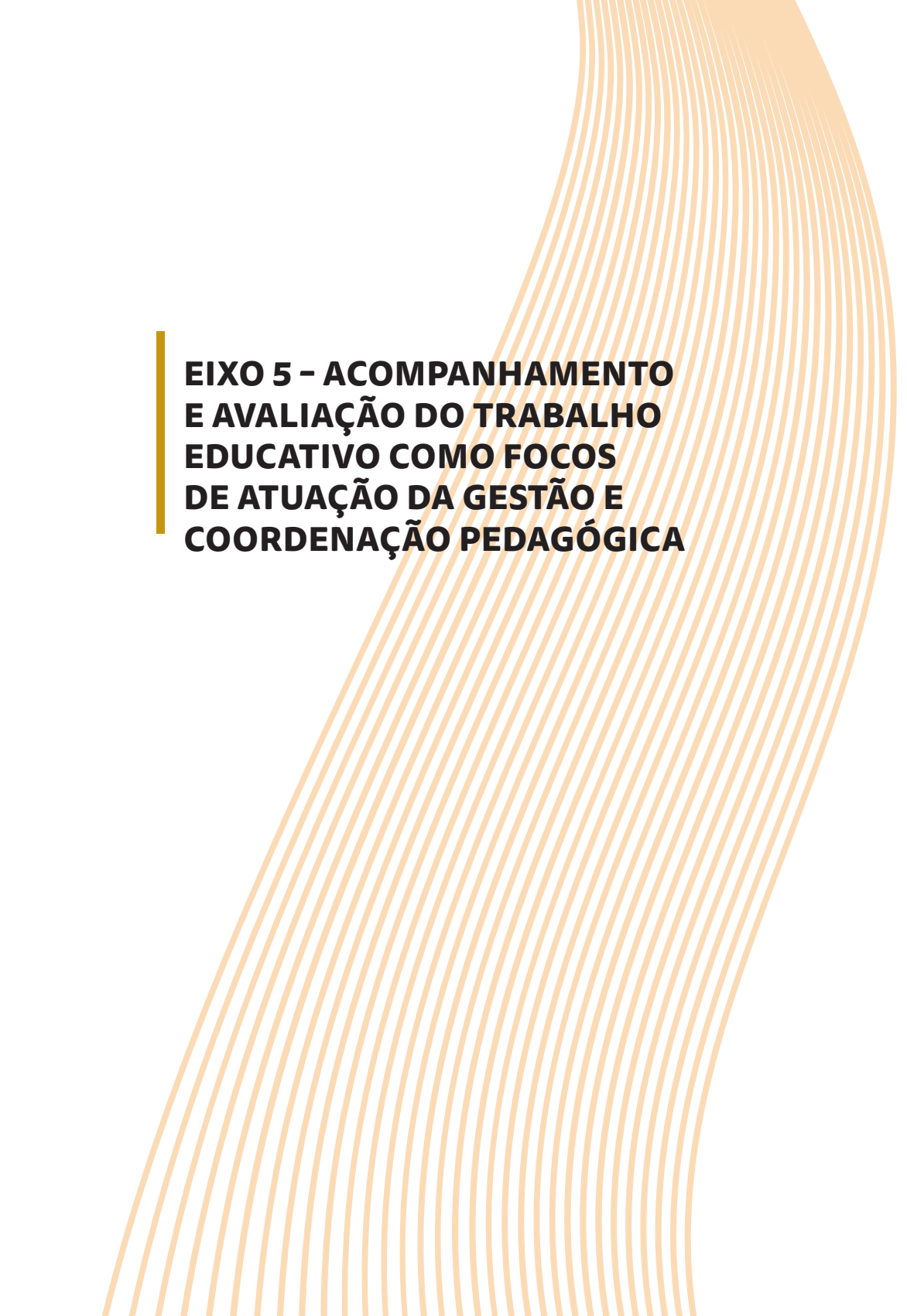
RAPHAEL, Hélia Sônia. Os alunos de pedagogia e a avaliação do seu curso. In: ALVARENGA, Georfravia Montoza.; SOUZA, Nadia Aparecida de (org.). **Avaliação possível e necessária**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 2003. p. 17-44.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: SAVIANI, Dermeval; MENDES, Durmeval Trigueiro (org.). **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 19- 47.

TREVISAN, Tatiana. **Filosofia da Educação - 4º semestre**. Curso de Graduação em Letras – Espanhol, Universidade Federal de Santa Maria, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17088/Curso_Let-Esp-Lit_Filosofia-Educacao.pdf?sequence=1. Acesso em: 25 abr. 2024.

VASCONCELLOS, C. dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 24. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2014.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

The background features a series of thin, parallel, wavy orange lines that curve from the top right towards the bottom left. A solid vertical orange bar is positioned to the left of the text.

EIXO 5 - ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO COMO FOCOS DE ATUAÇÃO DA GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

O ALCANCE EDUCATIVO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA A APRENDIZAGEM E PARA A ATIVIDADE JUDICIAL

SARA FERNANDA GAMA *

SUMÁRIO

1 Introdução. 2 A avaliação da aprendizagem e para a aprendizagem: funções. 3 A atividade judicial enquanto ato avaliativo e suas similitudes com a avaliação para aprendizagem. 4 O alcance educativo formativo da avaliação para aprendizagem e da atividade judicial. 5 Conclusão. Referências.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar a dimensão formativa da avaliação para aprendizagem na construção do conhecimento e na atividade judicial, destacando as similitudes procedimentais de aplicação em ambas, com finalidade educativa.

Durante o percurso pessoal, escolar e profissional, nos diversos graus de ensino e instituições com as quais o ser humano se relaciona, ele busca conhecimento, que, por sua vez, não é estático. Nesse contexto, a avaliação funciona como processo a serviço da formação, contribuindo para o alcance do conhecimento almejado, devendo atentar ao máximo à realidade. Quanto melhor o resultado avaliativo, tão melhor poderá ser

* Juíza de direito do Poder Judiciário do Maranhão. Formadora de formadores da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam. Formadora da Escola Superior da Magistratura do Maranhão – Esmam. Mestra em Direito pela Universidade Portuguesa – Porto – Portugal.

a escolha do percurso pedagógico para a construção dos saberes, para consequente alcance do resultado pretendido.

No exercício das atividades judicantes, a magistrada e o magistrado desenvolvem uma relação dialética em busca do conhecimento, interpretam leis, documentos, argumentos e fatos, visando proferir decisões que se adaptem aos casos apreciados, de acordo com suas peculiaridades. Assim, avaliam o contexto, visto que “o ato de avaliar é o ato de retratar a qualidade de alguma coisa, de uma situação ou dos resultados de nossa ação”¹.

A ação pedagógica deve ser comprometida com os resultados almejados, permeada por contínua avaliação, respeitando as peculiaridades daqueles que estão em formação. Da mesma forma, ocorre no exercício da jurisdição, em que o magistrado diz o direito a ser aplicado ao caso concreto. Nessa situação, busca-se emitir comandos judiciais de cunho socioeducativo, precedidos e recheados de avaliação, visando à eficácia dos julgados em relação aos comportamentos regulados.

Estruturalmente, o presente texto está organizado em três partes, além da introdução e da conclusão. Na primeira, apresentam-se conceitos da avaliação da aprendizagem e para aprendizagem, destacando suas funções pedagógicas. Na segunda, será analisada a atividade judicial na perspectiva de um ato avaliativo, identificando suas similitudes com as funções da avaliação da aprendizagem, apresentadas na primeira parte. Posteriormente, na terceira parte, serão analisados trechos de despachos e decisões, destacando as funções educativas formativas da atividade judicante e semelhanças com a avaliação para aprendizagem.

O estudo consistirá em uma reflexão teórica, com referência bibliográfica e análise não exaustiva de documentos judiciais, como sentenças, decisões e despachos, utilizando uma metodologia indutiva,

¹ LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011. p. 48.

de cunho qualitativo. Nessa perspectiva, destaca-se a importância de uma correta avaliação para alcance de resultados profícuos, tanto na aprendizagem como na formação dos juízos para resolução de conflitos no exercício da judicatura.

2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PARA A APRENDIZAGEM: FUNÇÕES

A avaliação investiga a qualidade do ensino e da aprendizagem, buscando conhecer e/ou obter os resultados perquiridos no percurso pedagógico, e se aplica a qualquer atividade cujo resultado dependa de melhor conhecimento do objeto cognoscível.

No contexto pedagógico, a avaliação é conhecida, corriqueiramente, como prova, teste ou exame. Entretanto, é importante observar que nos formatos mencionados a avaliação se contextualiza como “da aprendizagem”, distinguindo-se da avaliação “para aprendizagem”, tema que ocupa os autores especializados. Em lição elucidativa, Luckesi² nos declina seu posicionamento sobre tal distinção e proporciona um compilado de nomenclaturas, utilizadas por diversos autores.

A avaliação, diferentemente dos exames, tem por característica própria ser diagnóstica, o que implica não ser classificatória, o que quer dizer que ao avaliador não interessa colocar o seu objeto de estudo num *ranking*, que vai do maior para o menor, com um ponto de aprovação/reprovação. Interessa somente

² LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

constatar a qualidade da situação para, se necessário, proceder a uma intervenção. [...] Toda avaliação, pelo próprio fato de ser avaliação, deve ser diagnóstica. Trata-se de característica constitutiva sua. Contudo, mesmo sabendo disso, temos insistido (e creio que vamos continuar insistindo) no uso dessa adjetivação a fim de chamar a atenção dos educandos para a necessidade efetiva da diferenciação entre os atos de avaliar e examinar, uma vez que, em si, o ato de avaliar é diagnóstico e o de examinar é classificatório. Aliás, vale observar que essa característica da avaliação é tão importante que, embora haja pequenas nuances, os termos utilizados pelos diversos autores para adjetivar a avaliação, em grande medida, se equivalem. Benjamin Bloom e Philippe Perrenoud servem-se bastante do termo formativa (avaliação formativa); Jussara Hoffmann emprega o termo mediadora (avaliação mediadora); Celso Vasconcellos denomina o seu olhar sobre a avaliação de dialético; José Eustáquio Romão denomina-a dialógica³ (grifo próprio).

De maneira geral, a avaliação “da aprendizagem”, se compreendida como prova ou teste, num contexto classificatório, dá enfoque ao resultado final do conteúdo examinado, podendo perquirir, por exemplo,

³ LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011. p. 196-197.

uma certificação profissional, como o exame da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, ou uma aprovação em concurso da magistratura. Em analogia, pode-se dizer que a avaliação “da aprendizagem” funciona como uma foto, captando um momento daquele que está sendo avaliado, podendo registrar o melhor momento ou não.

Por outro lado, a avaliação “para aprendizagem” se volta para o diagnóstico e a condução do processo pedagógico, visando à construção do conhecimento, subsidiando “a intervenção para a correção ou a reorientação da ação com a finalidade de chegar ao resultado desejado”⁴. Também por analogia, pode-se dizer que a avaliação “para a aprendizagem” funciona em continuidade, como uma filmagem do percurso pedagógico, cujas percepções são utilizadas para condução do próprio processo de ensinagem.

A avaliação para a aprendizagem desempenha diferentes funções: diagnóstica, somativa e formativa. A primeira função, que é a diagnóstica, está relacionada “às estratégias para coleta de dados e informações sobre o que os estudantes sabem e o que ainda não sabem sobre determinado assunto [...]”. Ela serve para que o docente conheça a turma, planeje ou replaneje suas aulas e/ou cursos”⁵.

A função somativa, por sua vez, utiliza valores para classificar os alunos e, via de regra, é realizada ao final de períodos, conferindo certificações ou avaliando um processo formativo ocorrido. Cabe registrar que tem finalidades e aplicações específicas, entretanto, recebe crítica de autores, como aponta Luckesi⁶:

⁴ LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011. p. 174.

⁵ LIMA, Erisevelton Silva. **Avaliar para desenvolver competências profissionais na formação de formadores para a magistratura**. [S. l.]: GEPA, 4 jun. 2023. Disponível em: <https://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/avaliar-para-desenvolver-competencias-profissionais-na-formacao-de-formadores-para-a-magistratura/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

⁶ LUCKESI, *op. cit.*, p. 368.

[...] essa avaliação somativa (pontual) proposta não pode ser tomada como exame final do bimestre, caso queiramos efetivamente estar trabalhando com avaliação. Ela será a oportunidade de um diagnóstico mais complexo sobre a aprendizagem dos educandos no determinado período, detectando a satisfatoriedade ou a insatisfatoriedade dos resultados em vista da sua reorientação, uma vez que o importante não são as notas (ou registros) do educando, mas sim a aprendizagem satisfatória. A certificação é consequência da aprendizagem; por isso, o que temos de buscar é a aprendizagem, e é para isso que serve o processo avaliativo.

A função formativa da avaliação é aquela realizada de forma contínua, com papel informativo e interventivo. Traduz-se em “acompanhar, sondar, avaliar, intervir e ajustar o itinerário formativo com vistas às aprendizagens de todos”⁷. Para melhor distinção entre as duas funções da avaliação, formativa e somativa, é pertinente a lição de Villas Boas⁸, transcrita a seguir:

⁷ LIMA, Erisevelton Silva. **Avaliar para desenvolver competências profissionais na formação de formadores para a magistratura**. [S. l.]: GEPA, 4 jun. 2023. Disponível em: <https://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/avaliar-para-desenvolver-competencias-profissionais-na-formacao-de-formadores-para-a-magistratura/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

⁸ VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. **Cadernos de Educação**, Brasília, DF, n. 26, [11] p., jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/08/04-avalia%C3%A7%C3%A3o-para-aprendizagem-na-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf>. Acesso em: 8 set. 2023.

Avaliação é aprendizagem. Enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia. Por esse motivo, a expressão avaliação para aprendizagem, em lugar de avaliação das aprendizagens, é a que se harmoniza com a avaliação formativa. A avaliação para aprendizagem tem a conotação de movimento, de busca pela aprendizagem, pelo professor e pelos alunos, enquanto a avaliação das aprendizagens se ocupa do processo ocorrido.

Anota-se que toda avaliação, para não ser aleatória, casuística e totalmente subjetiva, deve se utilizar de critérios e indicadores previamente estabelecidos, que serão os parâmetros para qualificar os resultados obtidos. Os avaliados devem ter seu desempenho descrito com base em critérios estabelecidos nos indicadores de ensino-aprendizagem que, por sua vez, são estabelecidos no projeto pedagógico da escola e nos planos de ensino dos formadores⁹. Percebe-se que os indicadores têm natureza mais ampla, sendo neles inseridos os critérios a serem avaliados no desempenho e na aprendizagem dos alunos. Ambos funcionam como um mapa de requisitos a serem observados na avaliação, levando-se em conta, inclusive, a individualidade daqueles que estão em formação.

Critérios e indicadores são importantes, pois existe uma relação dialética entre avaliador e avaliado, influenciada pela subjetividade da relação desenvolvida entre os envolvidos, entretanto, não devem resultar no prejuízo da aprendizagem daquele que está sendo avaliado. Entramos, aqui, na seara da formação dos juízos de valores, que dão ensejo a outra classificação da avaliação, a informal. Esta se diferencia da avaliação

⁹ LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

formal, que envolve o uso de instrumentos explícitos e claros, conforme esclarecimentos de Russel e Airasian¹⁰.

Em todos os casos, o que separa dados de avaliação formais de informais é a coleta propositada e pré-planejada de informações sobre a aprendizagem dos alunos. [...] a avaliação informal se foca nas atitudes, no envolvimento e em outras características afetivas deles.

O conhecimento a tal respeito é importante, pois ambas as avaliações (formal e informal) ocorrem de forma imbricada e qualificam a interação entre aluno e professor, devendo gerar desenvolvimento, não o contrário, posto que a avaliação é parte do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é importante estar atento, pois a “parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam as relações tanto do professor para com o aluno quanto do aluno para com o professor”¹¹.

É possível dizer que, se houver juízo negativo por parte do formador, influenciará na sua avaliação sobre o aluno. O mesmo ocorrerá quando o aluno cria representações negativas sobre o formador, o que pode gerar um bloqueio que impede extrair/construir o melhor para a aprendizagem, que visa “criar condições para o desenvolvimento de competências”¹².

¹⁰ RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. p.107. *E-book*.

¹¹ FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 27.

¹² MORETTO, Pedro Vasco. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não acerto de contas**. 9. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. p. 124.

A avaliação recebe um enfoque maior na relação aluno-professor, no nível de aprendizagem, entretanto, ela também se manifesta em outros níveis, não menos importantes, como, por exemplo, o nível institucional, relacionado à avaliação que ocorre nas instituições de ensino enquanto coletividade. Não se pode olvidar, outrossim, da avaliação em nível de rede, efetuada pelo Poder Público, que abrange as instituições de um país ou município, avaliando o sistema em larga escala, cujos dados serão consumidos pelas instituições, dentro de um processo de avaliação institucional e utilizados como subsídios para a avaliação em nível de aprendizagem¹³.

Percebe-se, portanto, no tocante à avaliação para aprendizagem, uma cadeia avaliativa que ocorre em níveis diferentes, porém de forma integrada e articulada, cujas consequências práticas resultam na aprendizagem do aluno, foco central da formação.

3 A ATIVIDADE JUDICIAL ENQUANTO ATO AVALIATIVO E SUAS SIMILITUDES COM A AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM

A atividade judicial se concretiza de diversas formas, desde a realização de audiências à prolação dos despachos, das decisões e sentenças, com fundamentos que tomam por base a interpretação normativa e a análise das informações e das provas coletadas no contexto forense ou no processo judicial. Essa dinâmica é avaliativa e semelhante à realizada pelo formador no percurso pedagógico, visando construir conhecimento.

¹³ FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigríst; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

O conhecimento, por sua vez, “elucida a realidade, transformando-a em algo compreensível. Ele permite ‘ver’ o que a realidade é e como ela funciona”¹⁴. Em termos mais amplos, é essencialmente isso que a atividade judicial busca: conhecer para, ao final, avaliar, por meio dos provimentos judiciais; e avaliar o percurso processual, para conhecer os fatos que se apresentam.

No curso de um procedimento judicial, o magistrado realiza atividade similar à avaliação formativa, analisando a legislação aplicável, buscando conhecer a realidade apresentada pelas provas (informações) constantes nos autos e visando aplicar o Direito ao caso concreto, por meio de uma decisão que, em última finalidade, tem natureza social educativa. O magistrado age tal qual um formador, que decide as metodologias aplicáveis em uma determinada formação, após conhecer o perfil dos alunos e da estrutura disponível em avaliação diagnóstica. No curso de um processo, após análise das informações disponíveis, pode decidir quais atos instrutórios ainda se fazem necessários para melhor conhecimento dos fatos, podendo deferir, ou não, por exemplo, a realização de uma audiência de instrução ou de uma perícia, para posterior julgamento do feito.

Ainda a título de exemplo, caso o magistrado incorra em *error in procedendo*, tomando uma atitude procedimental que considere incorreta, poderá chamar o feito à ordem, replanejar seu curso e corrigir os rumos. Da mesma forma faz um professor que desenvolve a avaliação formativa, que, ao perceber que a abordagem pedagógica não foi suficiente, adapta o curso da formação e aplica nova metodologia.

Ao final de um processo criminal, quando prolata uma sentença, ou após uma correição, quando lavra um relatório, o magistrado realiza ato judicial similar a uma avaliação somativa, pois classifica fatos, efetua

¹⁴ LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011. p. 151.

ranqueamento das provas analisadas e emana um provimento que pode reprovar ou aprovar a conduta avaliada.

Não se pode olvidar a enorme responsabilidade e o papel educativo da atividade judicial, na medida em que garante, declara, constitui ou restringe direitos. Dessa forma, o exercício da jurisdição colabora com a formação dos cidadãos e das instituições submetidas ao seu julgamento, fomentando a manutenção do pacto social, observando-se uma função ontologicamente pedagógica.

Como dito, avaliar implica interpretar, portanto, além de uma linguagem assertiva, requer, em algumas situações, tentar penetrar no espaço intangível dos pensamentos do outro. Ocorre que os sujeitos dessa interlocução carregam informações próprias, adquiridas em seus percursos individuais, bem como vivenciam realidades distintas daquele que os avalia, fatos que tornam a avaliação, tanto na atividade pedagógica quanto na judicial, um ato complexo. Nessa dinâmica avaliativa, embora se busque incansavelmente a neutralidade, é forçoso reconhecer que os magistrados, como todos, são influenciados por valores e subjetividades, tal qual se infere do magistério de Toscano Jr.¹⁵

O leigo muitas vezes não percebe como a função de julgar é dura, muitas vezes, também para o julgador. Trata-se de um ser humano sujeito a preconceitos implícitos, raciocínios motivados, heurísticas e vieses, ou influenciado por algum evento externo que, do ponto de vista jurídico, seria considerado absolutamente irrelevante. Veremos a seguir o que esses fatores significam. Não há como

¹⁵ TOSCANO JR., Rosivaldo. **O cérebro que julga**: neurociência para juristas. Florianópolis, SC: Emais, 2023. p. 357. E-book Kindle.

evitar os tropeços de maneira absoluta: eles fazem parte até mesmo das melhores trajetórias de vida. E saiba: somente os juízes absolutamente inexperientes não têm seu rol secreto de arrependimentos. E, para alguns, inconfessáveis até para si próprios. Por isso é tão importante estudarmos o funcionamento do cérebro humano. Compreender como se dão os processos de percepção, memória(s), consciência e inconsciente são fundamentais para quem atua na prática jurídica, para entender seu comportamento judicial e o dos demais atores jurídicos. Entender que o discurso da racionalidade é, de certa forma, uma ilusão.

Depreende-se do trecho apresentado que o juiz não está imune em realizar a avaliação informal, pois tal qual ocorre com o professor no percurso pedagógico, ele avalia para além dos instrumentos formais, motivo pelo qual a atividade judicial não pode se ocultar na simplista ideia de mero cumprimento das normas preestabelecidas, baseando decisões de forma neutra. “É envolvida sua responsabilidade pessoal, moral e política, tanto quanto jurídica, sempre que haja no Direito abertura para escolha diversa. E a experiência ensina que tal abertura sempre ou quase sempre está presente”¹⁶.

É pertinente observar que as avaliações formal e informal também ocorrem na direção inversa, pois a atuação judicial sofre avaliação dos órgãos correccionais, dos pares, da opinião pública, entre outras,

¹⁶ CAPPELLETTI, Mauro. **Juízes legisladores?** Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1999. p. 33.

influenciando a atuação e o ânimo do magistrado, tal como registra Cappelletti¹⁷.

A imprensa é potencialmente, na verdade, “o mais eficaz entre todos os instrumentos informais de disciplina”, outros instrumentos do mesmo tipo sendo, por exemplo, “a aprovação ou desaprovação informal dos colegas do juiz”, como também a “orgulhosa tradição” do *common law*, que atribui grande prestígio ao Judiciário, e também “a estima dos advogados”, estima que, por sua vez, vem expressa (ou negada), na América, na resposta a questionários feitos circular e postos em domínio público, dentro de certos limites. Outros relatores fazem eco sobre o mesmo tema. Para dar apenas um exemplo, o juiz Kazimierz Piasecki, da Corte Suprema polonesa, escreve que, em acréscimo a outras formas de responsabilidade, “existe a responsabilidade do juiz perante a opinião pública e ao seu ambiente profissional. As vozes neste sentido assumem, nesses ambientes, grande importância”.

Fundamental é entender que a atividade judicial precisa zelar para que a ética e a justiça prevaleçam, pois os resultados das avaliações e suas

¹⁷ CAPPELLETTI, Mauro. **Juízes irresponsáveis?** Tradução Carlos Alberto Álvaro de Oliveira. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1989. p. 49.

consequentes decisões afetam vidas, tal como ocorre com a avaliação da aprendizagem.

Como dito no capítulo anterior, a avaliação para aprendizagem ocorre articulada em diversas dimensões em sala de aula: em âmbito institucional e de rede. Da mesma forma, a avaliação na atividade judicial também se configura além do nível magistrado/parte, mediante influência articulada dos demais patamares do Poder Judiciário e do Sistema de Justiça.

Dessa forma, no plano institucional, semelhante ao que ocorre com o projeto político- pedagógico¹⁸ adotado pelas escolas e que é acolhido pelos formadores em sala de aula, a atividade judicial também sofre influência institucional. Tome-se como exemplo o sistema processual dos Incidentes de Resolução de Demandas Repetitivas – IRDRs, que é regido pelos arts. 976 e seguintes do Código de Processo Civil¹⁹. De acordo com a normativa dos IRDRs, se determinada demanda é considerada repetitiva por um tribunal, isso será levado a julgamento em segundo grau, com a fixação de um tema sobre o assunto, o qual norteará as decisões subseqüentes sobre o mesmo tema. A partir dessa decisão do tribunal em “plano institucional”, os magistrados de primeiro grau, em demandas que versem sobre questão idêntica, devem seguir a orientação do tribunal para seus julgados.

Quanto à avaliação em nível sistêmico ou de rede, no tocante ao Poder Judiciário, pode ser citada a atuação do Conselho Nacional de Justiça – CNJ, que estabelece, periodicamente, metas de produtividade anual e processos prioritários a serem julgados, realizando um trabalho que tipifica a avaliação em larga escala, similar ao que ocorre no Sistema

¹⁸ O Projeto Político-Pedagógico guia a ação no cotidiano escolar. O termo “político” refere-se às intenções conscientes propostas para realizar uma ação educativa e pedagógica, tendo em vista a formação do educando como sujeito e como cidadão, não implicando, necessariamente, um comprometimento político-partidário. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

¹⁹ BRASIL. Lei n. 13.105, de 16 de março de 2015. Institui o Código de Processo Civil. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 mar. 2015.

de Avaliação da Educação Básica – Saeb, que “é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino, com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas [...] com a finalidade de reorientar políticas públicas”²⁰.

4 O ALCANCE EDUCATIVO FORMATIVO DA AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM E DA ATIVIDADE JUDICIAL

A avaliação para aprendizagem, em sua função formativa, é uma prática na qual se desenvolve uma visão panorâmica do percurso pedagógico, constituindo-se um valioso instrumento para o processo de ensino-aprendizagem. Ela valoriza a trajetória do aluno em formação, sempre com foco no alcance das competências a serem alcançadas por aqueles que estão em formação.

Nessa função formativa, a avaliação ocorre continuamente, em ocasiões distintas, saindo dos moldes tradicionais classificatórios. Antes e durante o percurso pedagógico, realiza-se o levantamento dos dados sobre os alunos, bem como da eficácia dos métodos aplicados pelo professor na formação. Além disso, aferem-se erros e acertos, permitindo ajustar as práticas, com aplicação de novas metodologias que atendam às necessidades individuais daqueles que estão em formação. Esse tipo de avaliação tem como ponto fundamental a intervenção, pois constrói uma ponte entre o que ocorre e o que se deseja²¹.

²⁰ FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 47.

²¹ LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011. p. 310.

Na formação pedagógica, essa dinâmica entre os fatos como são e como se deseja que sejam depende da avaliação como elo para alcance de um resultado profícuo, entretanto, isso não ocorre apenas no campo da educação propriamente dita, mas também em outros aspectos da vida social.

Em sociedade, os conflitos interpessoais se originam dos atritos entre aquilo que um sujeito entende ser seu direito, correto ou permitido, em controvérsia com o outro, o qual entende que não o é, surgindo a lide, sendo necessário um processo avaliativo para solução da controvérsia.

Tendo em vista a vedação da justiça de mão própria, o Estado é responsável pela regulação desses conflitos, sendo garantido a todos o acesso ao Poder Judiciário para apreciar lesão ou ameaça de direito, na forma do art. 5º, inciso XXXV, da Constituição Federal²². Nesse contexto, cabe aos magistrados de todos os órgãos do Judiciário, em suas diversas esferas e competências, a resolução dos conflitos que são judicializados.

A tutela jurisdicional se instrumentaliza via processual, cujo percurso é eivado de avaliação para construção do conhecimento sobre os fatos em análise, para formação da convicção do magistrado que proferirá o provimento judicial. Esse provimento tem, inegavelmente, caráter educativo e formativo, pois além dos efeitos jurídicos entre as partes, alcança a sociedade como parâmetro de conduta exemplificativa. Tal ideia é oportunamente reforçada por Iocohama, Bruno e Bergamaschi²³:

[...] a ideia da educação para o processo é esperar que, com um processo justo e adequado, possam-se orientar as pessoas de

²² BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 ago. 2023.

²³ IOCOHAMA, Celso Hiroshi; BRUNO, Camila Kienen; BERGAMASCHI, Joice Duarte Gonçalves. O escopo educativo do processo e a educação da sociedade por meio da tutela jurisdicional. **Revista Jurídica Cesumar**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 14, jan./abr. 2017.

uma sociedade para que observem os direitos alheios e saibam que estarão protegidas pelo Estado caso outra pessoa não a respeite. Assim, colocando-se a educação como um objetivo, teoriza-se a maior responsabilização do processo ampliando-se a visão sobre as finalidades de um processo judicial.

Nesse mister, a atividade judicial utiliza-se da interpretação da norma (dever-ser) e da avaliação formativa no curso do processo para efetuar intervenções nos fatos (ser) que lhes são apresentados a fim de proferir julgamento, conduzindo-se para uma decisão final, que, em tese, deve ter qualidade satisfatória para a sociedade, pois solucionará a lide e terá caráter pedagógico. É a aplicação da norma abstrata e teórica, pelo magistrado, ao fato concreto, conferindo-lhe eficácia, posto que a “teoria só ganha legitimidade no interior de uma reflexão ou pesquisa concreta, permitindo a construção de mecanismos e instrumentos de intervenção transformadora da realidade”²⁴.

Buscar-se-á exemplificar essa aplicação com trechos de sentenças proferidas em situações concretas, por três magistrados distintos, cujos provimentos têm caráter educativo, não apenas para as partes envolvidas, mas em último efeito para a sociedade como um todo.

As fundamentações das decisões que serão referenciadas se balizam em critérios e indicadores avaliativos, devidamente especificados, em análise das provas ocorridas no curso dos processos, resultando em prolação de sentenças que evidenciam o exercício das funções formativa e somativa nessas avaliações judiciais.

²⁴ ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19.

A primeira decisão analisada foi uma sentença proferida pelo magistrado 1, em uma ação de indenização por danos morais ajuizada contra um município, julgada procedente. A sentença condenou um ente público a pagar um valor indenizatório em benefício do autor, tendo em vista o evento morte ocorrido dentro de uma unidade de saúde pública, em virtude da queda de um paciente de cima de uma maca.

Observa-se na fundamentação (indicador obrigatório constante da sentença) a utilização do método bifásico, orientado pelo Superior Tribunal de Justiça – STJ (critério de avaliação) para estabelecimento do *quantum* indenizatório. O valor inicial da base de cálculo para indenização teve como referência os valores estabelecidos pelo STJ, o qual foi majorado em virtude de eventos descritos na fundamentação (critério de avaliação) e aferidos conforme circunstâncias referenciadas no recorte da sentença transcrito a seguir.

PROCESSO N. 0828380-12.2021.8.10.0001.
VARA DE FAZENDA PÚBLICA. SENTENÇA
CONDENATÓRIA. INDENIZAÇÃO POR DANOS
MORAIS COM UTILIZAÇÃO DE CRITÉRIO
(SISTEMA BIFÁSICO) PARA O CÁLCULO DA
AVALIAÇÃO DO DANO.

Trata-se de Ação de Indenização por Danos
Morais proposta por X em face do MUNICIPIO
Y, objetivando reparação por danos morais em
razão do falecimento de seu irmão Z, ocorrido
na Unidade Mista do Bairro São Bernardo,
nesta capital, para onde foi levado após uma
crise convulsiva.

Assevera que foi colocado em uma maca
sem cuidados extras e veio a cair, sofrendo
traumatismo crânioencefálico, o que

ocasionou sua morte, inclusive constando a queda como *causa mortis* na certidão de óbito (id. 48811502 - Pág. 5).

[...]

A responsabilidade civil decorrente de dano causado por agente público, em função estatal, a terceiro, isto é, pessoa sem vínculo com o Estado, tem seu suporte fático hipotético definido, exclusivamente, no artigo 37, § 6º, da CF, que dispõe que “as pessoas jurídicas de direito público e as de direito privado prestadoras de serviços públicos responderão pelos danos que seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiros, assegurado o direito de regresso contra o responsável nos casos de dolo ou culpa”.

[...]

No caso em análise, tanto o evento morte de Z, a responsabilidade do réu e o nexo causal podem ser constatados a partir da certidão e declaração de óbito de id. 48811502 - Pág. 5/6. Vejamos: Segundo ambos os documentos o local do falecimento foi a Unidade Mista do Bairro [...], nesta capital, e causa da morte foi “traumatismo cranioencefálico grave” em decorrência de “queda livre” de “maca hospitalar”. Logo, resta evidente, de acordo com a perícia técnica, que a queda foi oriunda da má prestação do serviço por parte da unidade hospitalar. Malgrado o falecido pudesse estar se debatendo em razão de crise

convulsiva, seria mais um motivo para que estivesse recebendo cuidados redobrados, sendo inadmissível que o indivíduo padeça devido à negligência da unidade hospitalar que buscou com a intenção de salvar-se.

[...]

O STJ tem apresentado reiterado entendimento de que o valor do dano moral deve ser fixado com base no modelo bifásico, conforme constou na publicação da edição 125 da ferramenta Jurisprudência em teses: “a fixação do valor devido a título de indenização por danos morais deve considerar o método bifásico, que conjuga os critérios da valorização das circunstâncias do caso e do interesse jurídico lesado, e minimiza eventual arbitrariedade ao se adotar critérios unicamente subjetivos do julgador, além de afastar eventual tarifação do dano”.

[...]

Com relação à primeira fase, os precedentes no TJMA envolvendo a matéria com evento morte, como por exemplo os casos de falecimento decorrente de erro médico, as indenizações permeiam R\$ 30.000,00 (trinta mil reais) até R\$ 100.000,00 (cem mil reais), conforme se depreende dos processos: AC 259001220128100001 e AGT 38142620138100029. No caso em análise, tendo em vista que não há documentos médicos que informem a gravidade da

situação em que o paciente chegou no hospital, hei por bem estabelecer a base da indenização em R\$ R\$ 30.000,00 (trinta mil reais). Quanto à segunda fase do método, é de se destacar que o fato que ensejou a morte do paciente é gravíssimo, pois chegou vivo ao hospital público e morreu de uma queda da maca, onde deveria receber cuidados e atenção do ente estatal. Não há que se falar em culpa concorrente, motivo pelo qual justifico o aumento do valor indenizatório para R\$ 50.000 (cinquenta mil reais). Não há nos autos detalhes sobre a condição econômica do falecido ou do requerente. Este veio a juízo, sozinho, desacompanhado de outros legitimados ativamente para a presente ação – outros membros próximos da família, a exemplo dos pais, filhos e outros irmãos do *de cujus* – situação em que, caso houvesse um litisconsórcio ativo, a indenização poderia ser maior, dada a necessidade de individualização do dano sofrido. Dessa forma, sendo apenas um autor, estabilizo o valor da indenização em R\$ 50.000 (cinquenta mil reais).

Diante do exposto, JULGO PARCIALMENTE PROCEDENTE O PEDIDO contido na inicial para condenar o Estado [...] ao pagamento de indenização por danos morais no importe de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais) ao

requerente Y, monetariamente corrigido pela Selic desde a presente data até seu efetivo pagamento (Súmula 362 do STJ).
[...]25.

A segunda decisão que se destaca é uma sentença condenatória proferida pelo magistrado 2, de uma Vara Especial de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher. A sentença, em sua fundamentação (indicador obrigatório da sentença para síntese do provimento judicial, após análise das provas na fundamentação, outro indicador obrigatório), realiza um cálculo de dosimetria da pena a ser aplicada, ao final, na parte dispositiva (outro indicador obrigatório da sentença).

Essa atividade de dosimetria efetua claramente avaliação somativa, tomando por base os critérios encontrados nos autos, tendo sido fixado ao final uma pena de 1 ano e 3 meses de detenção para condenação do acusado. Em complementação, pelo fato de o agressor cumprir critérios constantes em lei (parâmetros utilizados para avaliação), foi concedida a suspensão condicional da pena, com encaminhamento do réu para participação em programa de combate à violência doméstica e familiar, a ser indicado pelo juízo da execução. Referido programa pode ser um grupo reflexivo para homens agressores, em cumprimento, ao que se percebe, da função pedagógica do provimento judicial. Segue transcrição de recorte da mencionada sentença:

PROCESSO N. 600-80.2016.8.10.0042 -
AÇÃO PENAL EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA
DOMÉSTICA E FAMILIAR. SENTENÇA
CONDENATÓRIA REALIZANDO A
DOSIMETRIA DA PENA (AVALIAÇÃO

²⁵ Sentença publicada no Processo Judicial Eletrônico – PJe. Acesso restrito.

SOMATIVA) COM REPROVAÇÃO DA CONDUTA, DETERMINANDO A INCLUSÃO DO AGRESSOR EM GRUPO REFLEXIVO (FUNÇÃO PEDAGÓGICA):

[...]

DISPOSITIVO: Diante de todo o exposto, com base nos argumentos e dispositivos acima especificados, JULGO PROCEDENTE em parte a ação penal proposta pelo Ministério Público Estadual, para CONDENAR X pela prática do crime de lesão corporal qualificada pela violência doméstica de gênero, c/c a Lei 11.340/2006, e, com base no artigo 107, IV, do CPB e demais dispositivos legais suprarreferidos, DECLARO EXTINTA A PUNIBILIDADE do réu, em relação aos crimes a ele imputados nos autos de ameaça. Observando a individualização da pena prevista no art. 5º, XLVI, da Constituição Federal, bem como o critério trifásico vislumbrado no art. 68 do Código Penal Pátrio, passa este juízo a estabelecer a pena a ser submetida ao condenado X, consoante estabelecida na dicção do art. 59 do mencionado diploma legal. DA DOSIMETRIA DA PENA. A culpabilidade, como um juízo de censurabilidade/reprovabilidade da conduta, revelou-se elevada já que o réu executou mais de um golpe produzindo vários ferimentos espalhados pelo corpo da vítima com alteração da forma como foram aplicados, acabando por

resvalar para o rosto da vítima. O réu não possui antecedentes criminais. A conduta social diz respeito ao comportamento que o agente desempenha perante a comunidade, a família e aos colegas de trabalho. *In casu*, embora exista informação da existência anterior de uma conduta permanentemente abusiva por parte do sentenciado, com práticas constantes de atos de violência contra a vítima e filha, não existem elementos probatórios concretos que permitam a recrudescência da pena. A personalidade não pode ser evidenciada pelos poucos traços de caráter apresentados pelo réu quando do seu interrogatório que, segundo JUAREZ CIRINO SANTOS, “constituem cortes simplificados, imprecisos e transitórios da natureza humana, como produto bio-psíquico-social do conjunto das relações históricas concretas do indivíduo”. Ressalte-se que, embora a legislação brasileira traga em seu bojo a avaliação pelo juiz da personalidade do réu e a grande massa dos julgadores, mesmo sem qualquer formação em psicologia e psiquiatria, enveredam-se presunçosamente na aferição desta, nem mesmo entre profissionais daquela área existe consenso quanto ao seu conceito. Segundo o autor já citado, “a jurisprudência brasileira tem atribuído um significado leigo ao conceito, como conjunto de sentimentos/emoções pessoais distribuídos entre os polos de emotividade/estabilidade, ou

atitudes/reações, que pouco indicam sobre a personalidade do condenado. A dificuldade de verificação da personalidade do agente e a forma como os membros do Judiciário lidam com o assunto foi destacada pelos profissionais da área de psicologia em Seminário de Justiça Criminal e Saúde Mental do [...]. Ademais, outros dados pessoais são verificados durante a individualização da pena nesta primeira fase, tais como as condições sociais, as circunstâncias do crime e antecedentes criminais, importando, portanto, quando alterada a pena-base, em dupla valoração de circunstâncias, que deve ser descartada. Com essas razões é que afastamos a condição judicial da personalidade por absoluta falta de suporte teórico e técnico, por carência de condições de sua aferição, cujas linhas respectivas são tangenciadas na análise de outras condições destacadas nesta primeira etapa de individualização da pena. Os motivos do crime não ultrapassam os gizados pela Lei Maria da Penha, qual seja, sentimento de posse e ciúmes excessivos, não havendo, qualquer *plus* que autorize a reprovação desta circunstância. As circunstâncias do crime, por seu turno, merecem ser tomados para o recrudescimento da pena, posto que o réu não só atingiu a região do rosto da vítima, depositando sobre ele as marcas visíveis e vergonhosas do abuso como também o fez na presença da filha. As

consequências do crime não apreciáveis posto que não comprovados nos autos, razão porque não justificaram a maximização da pena. O comportamento da vítima não deve contribuir para a maximização da pena. Considerando as razões supraexpendidas, posto que existem 2 (duas) circunstâncias judiciais valoradas negativamente, fixo a pena-base 1 (um) ano e 3 (três) em meses de detenção. Assim, não havendo atenuante ou agravante a ser considerado, muito menos causas de aumento ou de diminuição da sanção, torno a pena definitiva em 1 (um) ano e 3 (três) meses de detenção, devendo a reprimenda privativa de liberdade ser cumprida na CASA DE RESSOCIALIZAÇÃO deste município, em regime aberto. [...] Por outro lado, ante o permissivo legal do DL n. 3.688/1941 c/c art. 11 do mesmo diploma normativo, bem como com fulcro no art. 77 e seguintes do Código Penal, concedo ao ora condenado a suspensão condicional da pena que lhe foi imposta. Fixo o período de prova por um período de 2 (dois) anos, desde que cumpridas, integralmente, as condições a seguir elencadas, sob pena de revogação imediata do benefício (Inteligência dos arts. 77, 78, 79 e 81, todos do CP). 1- Proibição de ausentar-se desta Comarca sem a expressa autorização do juízo competente; 2- Comparecimento pessoal e obrigatório no juízo competente, mensalmente, para informar

e justificar suas atividades; 3- Proibição de qualquer tipo de intimidação, ameaça ou qualquer outra forma de agressão psicológica ou física em detrimento da vítima e de suas testemunhas. 4- Participação do réu em programa de combate à violência doméstica e familiar, a ser desenvolvido e/ou indicado pelo juízo competente.
[...]²⁶.

Como terceiro exemplo, traz-se uma sentença em ação civil pública sobre meio ambiente, proferida pelo magistrado 3, na qual houve provimento condenatório de evidente natureza corretiva, avaliando negativamente a conduta do ente público e da sociedade, buscando a proteção à biodiversidade. Na fundamentação, é descrita a atividade avaliativa formativa realizada em todo o percurso do processo, mediante análise documental e visita do magistrado ao logradouro, objeto de reclamação, em inspeção judicial, fatores que informaram o magistrado e firmaram o juízo de valor que levou à decisão final. Segue transcrição do recorte da sentença:

PROCESSO N. 0807190-32.2017.8.10.0001.
AÇÃO CIVIL PÚBLICA SOBRE DIREITOS
DIFUSOS E COLETIVOS. SENTENÇA
CONDENATÓRIA COM CARÁTER
PEDAGÓGICO PARA O PODER PÚBLICO E
SOCIEDADE, RELACIONADA À PROTEÇÃO
DO MEIO AMBIENTE E PROTEÇÃO À
BIODIVERSIDADE.

²⁶ Processo em segredo de justiça.

A denominada “Praça dos [...]” é um problema antigo e notório, caracteriza-se por ser uma área pública onde pessoas abandonam gatos domésticos. Os animais são desamparados e sobrevivem de forma precária, convivendo com maus-tratos, doenças e reprodução descontrolada, mantendo assim um ciclo vicioso e a cultura da normalidade do abandono.

A aglomeração dos gatos sem tratamento adequado causa risco à saúde humana e de outros animais, polui a praça e ainda incita atos criminosos como o extermínio de felinos por mero divertimento ou crueldade.

Documentos juntados ao Inquérito Civil n. 265/2016 apontam a ciência da municipalidade (Ofício n. 109/2015 – SVES/XXX), que, por sua vez, através da Vigilância Sanitária, informa que realizou vacinação antirrábica de 176 animais no mês de abril de 2015.

Ademais, em Inspeção Judicial realizada em 6 de outubro de 2017, constatou-se o abandono e maus-tratos de dezenas de gatos em logradouro público, junto a lixo e esgoto *in natura* – *id.* **8333523**.

O Município de X, embora reconheça a situação narrada na inicial, limita-se a informar que a implantação de políticas públicas acerca de animais abandonados não compete nem à Secretaria Municipal de Meio Ambiente e nem à Unidade de Vigilância

Sanitária. Responsabiliza os donos de animais e comerciantes de lojas *pets* pelo abandono dos gatos.

É certo que a problemática narrada deriva, em grande parte, do comportamento de parte da população, insensível à saúde pública e aos cuidados ao meio ambiente. No entanto, a dificuldade de apreensão e identificação dos donos de animais e possíveis lojistas não exime o município de adotar medidas satisfatórias para a resolução, devendo atuar de forma mais proativa para evitar o perpetuamente da situação.

[...]

Embora o município afirme que tomou medidas como: busca de parcerias com entidades de defesa dos animais, realização de campanhas públicas de adoção, castração e vacinação, implantação de vigilância no local, as medidas tomadas não foram suficientes para a dissolução da “Praça dos XXX”, o que enseja, de modo excepcional, a intervenção judicial.

Assim, as provas dos autos permitem concluir que, em face de sua histórica omissão e efetivação de ações insuficientes, o Município de XXX é responsável civil pelos maus-tratos causados aos animais abandonados na “Praça dos [...]”.

Quanto ao pleito de indenização, por dano moral coletivo, o STJ o tem reconhecido

em diversas situações, a exemplo do que aconteceu no julgamento do REsp 1.221.756 e REsp 866.636.

Impõe lembrar que o dano moral coletivo não se traduz em mera soma de danos morais individuais. Enquanto o dano moral individual é eminentemente subjetivo, exigindo, realmente, para sua configuração, a constatação do dano, lesão, angústia, dor, humilhação ou sofrimento pessoal do lesado, o dano moral coletivo “(...) é transindividual e atinge uma classe específica ou não de pessoas, é passível de comprovação pela presença de prejuízo à imagem e à moral coletiva dos indivíduos enquanto síntese das individualidades percebidas como segmento, derivado de uma mesma relação jurídica-base.

2. O dano extrapatrimonial coletivo prescinde da comprovação de dor, de sofrimento e de abalo psicológico, suscetíveis de apreciação na esfera do indivíduo, mas inaplicável aos interesses difusos e coletivos. (...)” (REsp 1057274/RS, Rel. Ministra ELIANA CALMON, SEGUNDA TURMA, julgado em 1/12/2009, DJe 26/2/2010).

Para fins de demonstração de dano moral a uma coletividade, necessário que se comprove a ocorrência de uma conduta afrontosa ao ordenamento jurídico, bem como que o fato transgressor seja de razoável significância e transborde os limites da tolerabilidade, causando sensação de frustração e impotência, ou mesmo revolta, no universo de indivíduos

expostos às consequências da conduta antijurídica praticada.

No caso sob análise, os cidadãos suportaram transtornos diante das consequências da omissão da municipalidade, pois não foram observadas as normas ambientais. Há lesão evidente na confiança da atuação do poder público, especialmente, àquela voltada a evitar maus-tratos aos animais.

O valor da indenização pelos danos morais coletivos não pode ser insignificante, sob pena de não atingir seu propósito, mas também não deve ser exagerado e desproporcional a ponto de tornar-se excessivamente oneroso.

Dito isto, considerando que neste mesmo título judicial consta a obrigação que demandará gastos elevados pelo município, situação de crise ocasionada pela pandemia (covid-19), entendo razoável a quantia de R\$ 100.000,00 (cem mil reais). Quanto aos danos materiais, a despeito de constar entre os pedidos, não constatei no panorama narrado na inicial comprovação de dano material a ser indenizado.

Quanto ao prazo para cumprimento da obrigação, fixo em 1 (um) ano, que reputo razoável, tendo em vista os obstáculos e as dificuldades reais do gestor e as exigências das políticas públicas a seu cargo (Decreto-Lei n. 4.657/42, art. 22).

DISPOSITIVO

Por todo o exposto, ACOLHO, em parte, os pedidos formulados pelo Ministério Público Estadual, com arrimo no que preceitua o artigo 487, I, do Código de Processo Civil, e, por conseguinte, CONDENO o Município X a, no prazo de 12 meses, resgatar, cuidar, identificar, e buscar abrigo e adoção para todos os gatos que se encontrem no logradouro público conhecido por “Praça dos [...]” localizado na [...], conforme plano elaborado e executado sob assistência de veterinários. FIXO multa diária no valor de R\$ 1.000,00 (mil reais), em caso de descumprimento desta decisão, valor este a ser revertido ao Fundo Estadual de Direitos Difusos. Condeno ainda o Município Y ao pagamento de R\$ 100.000,00 (cem mil reais) a título de danos morais coletivos.

O ente público deverá, ainda, fornecer Cronograma de Cumprimento desta sentença, no prazo de 90 (noventa) dias, a contar da intimação desta decisão, bem como informar o juízo das medidas tomadas na medida em que for executando.

Sem condenação em honorários advocatícios e custas processuais, tendo em vista a procedência da ação proposta pelo Ministério Público.

[...] ²⁷.

²⁷ MARANHÃO. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão. **Ação Civil Pública Cível n. 0807190-32.2017.8.10.0001**. São Luís: TJMA, 2020. Disponível em: <https://animaiscomdireitos.ufpr.br/wp-content/uploads/2020/06/sentenca-praca-dos-gatos.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

Observa-se, por meio desses trechos decisórios, as semelhanças existentes entre a avaliação realizada na atividade judicial e a realizada para a aprendizagem no contexto pedagógico, em uma perspectiva formativa.

A avaliação formativa tem como principais características ser informativa e corretiva, permitindo tanto ao aluno como ao professor corrigirem suas ações. O aluno, ciente das suas dificuldades, poderá reconhecer e corrigir seus erros, ao passo que o professor, informado dos efeitos do seu trabalho, poderá modificar sua intervenção pedagógica, visando alcançar melhores efeitos²⁸.

Os magistrados, tal qual os formadores, para conhecerem as partes envolvidas e os fatos apresentados, efetuam avaliação diagnóstica durante todo o percurso processual, detectando fragilidades e fortalezas nessas informações coletadas, a fim de balizarem os despachos e as decisões que impulsionarão o feito, até o provimento final.

Durante o percurso processual, erros e acertos são levados em consideração, logo, assim como os professores têm a possibilidade de modificar o curso da formação, a depender da necessidade pedagógica apresentada, também os juízes tomam decisões que podem ser reconsideradas, revisadas ou revogadas.

A sentença, ao final, assemelha-se a uma avaliação somativa, na qual as provas e os fatos demonstrados no processo são aferidos, parametrizados por indicadores e critérios avaliativos, a fim de classificar uma conduta de forma positiva ou negativa. Seus ditames visam garantir, em última análise, o alcance de uma competência comportamental pelas partes, com base em valores éticos e morais estabelecidos em lei, para melhor convívio social.

²⁸ HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

5 CONCLUSÃO

A avaliação é um dos desafios constantes na vida de todos, pois, na qualidade de atores sociais, estabelecemos uma imbricada rede de relações interpessoais, intrapessoais e interinstitucionais.

Nesse convívio, desenvolvemos uma dinâmica de avaliações recíprocas nos diversos papéis que desempenhamos, seja em relação às pessoas, ou em relação às instituições que participamos ao longo da vida.

Vimos que o processo avaliativo ocorre de maneira formal ou informal, mas sempre influencia nossas percepções e condutas, motivo pelo qual é importante.

O ideal é que a avaliação seja utilizada de forma construtiva, no sentido de alcançar um objetivo formativo e transformador. Para tanto, deve se basear em indicadores e critérios que demonstrem claramente os parâmetros adotados por aquele que avalia. Isso não significa dizer que na avaliação se despreza a subjetividade inerente às características de desenvolvimento pessoal de cada avaliado, pois também devem ser consideradas.

Dessa forma, seja um professor avaliando o desempenho dos alunos, seja um magistrado analisando o direito das partes, a avaliação funciona como poderoso instrumento informativo e norteador, a ser utilizado de forma ética a serviço de um bem maior, de caráter formativo e corretivo.

Para alcance de tal objetivo, a avaliação deve ser realizada de forma contínua no percurso em que se aplica, seja pedagógico ou processual, podendo ao final ser realizada em natureza somativa, como ocorre em escolas, concursos e processos judiciais, com a prolação de uma sentença que classifica uma conduta, ou um direito, como existente ou não.

Ambas as atividades possuem similar natureza educativa, a primeira, na formação pedagógica propriamente dita, objetivando o alcance de competências; a segunda, na formação da conduta do jurisdicionado,

visando alinhá-las para melhor convívio coletivo. O importante é que ambas utilizem a avaliação a serviço da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.105, de 16 de março de 2015. Institui o Código de Processo Civil. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 mar. 2015.

CAPPELLETTI, Mauro. **Juízes irresponsáveis?** Tradução Carlos Alberto Álvaro de Oliveira. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1989.

CAPPELLETTI, Mauro. **Juízes legisladores?** Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigríst; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IOCOHAMA, Celso Hiroshi; BRUNO, Camila Kienen; BERGAMASCHI, Joice Duarte Gonçalves. O escopo educativo do processo e a educação da sociedade por meio da tutela jurisdicional. **Revista Jurídica Cesumar**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 11-41, jan./abr. 2017.

LIMA, Erisevelton Silva. **Avaliar para desenvolver competências profissionais na formação de formadores para a magistratura.** [s. l.]: GEPA, 4 jun. 2023. Disponível em: <https://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/avaliar-para-desenvolver-competencias-profissionais-na-formacao-de-formadores-para-a-magistratura/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MARANHÃO. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão. **Ação Civil Pública Cível n. 0807190-32.2017.8.10.0001.** São Luís: TJMA, 2020. Disponível em: <https://animaiscomdireitos.ufpr.br/wp-content/uploads/2020/06/sentenca-praca-dos-gatos.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

MORETTO, Pedro Vasco. **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não acerto de contas. 9. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RUSSELL, Michael K; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula:** conceitos e aplicações. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. *E-book*.

TOSCANO JR., Rosivaldo. **O cérebro que julga:** neurociência para juristas. Florianópolis: Emais, 2023. *E-book Kindle*.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. **Cadernos de Educação**, Brasília, DF,

n. 26, p. 57-77, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/08/04-avalia%C3%A7%C3%A3o-para-aprendizagem-na-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf>. Acesso em: 8 set. 2023.

AVALIAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE FORMADORES

ERISEVELTON SILVA LIMA*

SOLANGE RAUCHBACH GARANI**

SUMÁRIO

1 Introdução. 2 Avaliação da ação docente no contexto das escolas judiciais e de magistratura; 2.1 A concepção de avaliação na perspectiva formativa e as práticas avaliativas; 2.2 Saberes do ofício do formador. 3 Um olhar sobre as categorias e os quesitos avaliados pelas escolas, para além das aprendizagens; 3.1 Avaliação de desempenho docente. O que é relevante observar na ação docente?; 3.2 A ação docente não se restringe ao que acontece em sala de aula; 3.3 A responsabilidade é somente do docente? Quais condições a instituição oportuniza para o desenvolvimento das aulas?. 4 A avaliação do desempenho docente na perspectiva da avaliação formativa: proposições; 4.1 Ações da coordenação pedagógica escolar no acompanhamento e assessoramento docente na perspectiva da avaliação formativa. 5 Conclusão. Referências.

* Pedagogo, docente da rede pública de ensino do Distrito Federal. Formador de formadores credenciado pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam. Doutor em Educação com ênfase em Avaliação pela Universidade de Brasília – UnB.

** Pedagoga da Escola Judicial do Tribunal de Justiça do Paraná – Ejud/PR. Formadora de formadores pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam. Mestre em Educação na linha Cognição e Aprendizagem – UFPR. Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico – UFPR.

1 INTRODUÇÃO

Quando se trata de avaliação nas escolas, podemos abordar diversas dimensões, possibilidades e suas convicções subjacentes. Entretanto, o caminho trilhado até agora nos leva a novas perspectivas ao propor uma cultura avaliativa que repercuta no acompanhamento, não só dos resultados obtidos, mas dos processos em que esses se desenvolvem, no cotidiano do percurso formativo pelos discentes e nas decisões tomadas pelo formador ao criar um ambiente propício para que as aprendizagens ocorram. Diante disso, cumpre lembrar que o compromisso com as aprendizagens e, portanto, com a melhoria dos serviços prestados pela escola passam pelo que chamamos de gestão pedagógica da escola ou do seu projeto político-pedagógico¹.

No presente texto, nosso recorte, dentre as diversas categorias do trabalho pedagógico, centrou-se na avaliação que acontece na escola, a mesma que inicia, perpassa e conclui o processo de ensino nas instituições escolares. Não por acaso, nossa ênfase recai sobre a função formativa da avaliação², inclusive porque os normativos que regulam as escolas judiciais e de magistraturas sinalizam seu bom uso.

Essa convicção, que privilegia a avaliação formativa e processual, desenvolve-se nas escolas judiciais e de magistratura a partir das Diretrizes Pedagógicas da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam, as quais foram elaboradas em um processo dialético com as instituições de ensino, tendo em vista a construção de parâmetros para a formação profissional no contexto da magistratura brasileira.

¹ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-35.

² VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. São Paulo: Papirus, 2008.

A concepção de avaliação na perspectiva formativa³, além de ser adotada na formação de magistrados e magistradas e, também, na formação de formadores, deve permear a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, inclusive em seus processos de avaliação institucional. O objetivo deste texto é responder às seguintes questões: especialmente, no tocante ao acompanhamento da ação docente, as escolas judiciais e da magistratura estariam se beneficiando do potencial formativo dos processos de avaliação do desempenho docente? Como as escolas podem avançar nesse sentido? Partiu-se, portanto, da premissa de que pensar sobre a ação docente, durante e após a prática em sala de aula, não se limita a um processo solitário do professor ou burocrático da gestão escolar. Diversos fatores podem contribuir ou dificultar o caminhar nesse processo de reflexão e de autoavaliação. Nesse contexto, qual é o papel da coordenação pedagógica realizada nas escolas tendo em vista suas funções de formação, articulação e transformação da realidade escolar?

Com o propósito de buscar respostas, foi necessário aprofundar sobre a concepção de avaliação adotada pelas escolas e refletir sobre quais saberes são necessários ao ofício do formador no contexto da magistratura, bem como se esses constroem-se em situações práticas, teóricas e/ou nos espaços da atuação docente. Em seguida, apresentamos um breve panorama sobre as categorias e os quesitos, predominantemente avaliados pelas escolas, de modo a identificar o que é relevante observar na ação docente, e, a partir desses resultados, quais são os encaminhamentos dados pela coordenação escolar. Finalmente, apresentamos algumas proposições ilustrativas sobre o potencial formativo da avaliação de desempenho docente e as ações de coordenação demandadas, de forma a ampliar a percepção sobre como a função formativa pode perpassar todos os níveis e instrumentos da avaliação, a depender da intenção do avaliador.

³ HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

2 AVALIAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS JUDICIAIS E DE MAGISTRATURA

Nos últimos anos, as escolas judiciais e de magistratura estão em um processo de mudança para desenvolver uma cultura avaliativa, envolvendo diferentes objetos e sujeitos, como bem demonstra Zabala⁴ ao refletir que, apesar de o ensino e a aprendizagem serem estreitamente ligados, é possível identificar dois “processos avaliáveis: como o aluno aprende e como o professor ou a professora ensina”. Entretanto, o processo de ensino-aprendizagem remete a todo o trabalho pedagógico de forma global, em que convergem processos individuais e grupais, e novos sujeitos, como a equipe técnico-pedagógica e a coordenação escolar, além de alcançar um olhar sobre as condições dadas para o desenvolvimento das ações educacionais. Diante disso, surgem indagações também postas por Zabala, sobre o porquê avaliar, o que se deve avaliar, a quem se deve avaliar e como comunicar os resultados dessa avaliação.

2.1 A concepção de avaliação na perspectiva formativa e as práticas avaliativas

A avaliação possui níveis e funções. Conforme Freitas⁵, os níveis são aprendizagem, institucional e de redes ou, em larga escala, podem ser adotadas mediante as seguintes funções: diagnóstica, formativa e somativa. Neste texto, nossa ênfase recaiu sobre os níveis aprendizagem (realizada pelo docente em sala de aula) e institucional (os meios que a escola utiliza para se autoavaliar). Não por acaso e, conforme as Diretrizes Pedagógicas da Enfam, adotamos a função formativa como lente para

⁴ ZABALA, Antoni. **A Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 196.

⁵ FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

observar e visualizar as práticas docentes e das escolas envolvidas neste trabalho.

Ao analisar os processos avaliativos das escolas, tanto da aprendizagem quanto da instituição, é importante, primeiramente, compreender a concepção de avaliação adotada, cuja definição deve estar articulada ao Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPI, que apresenta os pressupostos e os fundamentos pedagógicos e institucionais a serem observados na organização do trabalho educativo e na gestão escolar, os quais definem, de modo geral, a identidade da escola.

Em âmbito nacional, as escolas judiciais e de magistratura estão alinhadas às Diretrizes Pedagógicas da Enfam, as quais concebem uma abordagem interdisciplinar e transversal que integra a avaliação a “todo o processo pedagógico e tem como objetivo validar as soluções educacionais e os seus resultados na perspectiva da avaliação formativa”. Dessa forma, a avaliação é “categoria central e direcionadora das ações de formação da magistratura, à medida que é instrumento para orientar continuamente a tomada de decisão sobre o processo de ensino e de aprendizagem e de todo o trabalho pedagógico”⁶.

Portanto, a concepção de avaliação adotada reflete o pensamento de Luckesi⁷ quando afirma que a avaliação não se encerra com a simples verificação, pois o “ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação”. Implica a pesquisa para levantamento de informações, a atribuição de qualificação a esses dados

⁶ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução Enfam n. 7 de 7 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. Brasília, DF: STJ, 2017. p. 4. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/116264>. Acesso em: 14 jul. 2023.

⁷ LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 76. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_po71-08o_c.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

coletados e a tomada de decisão de modo a direcionar “o objeto numa trilha dinâmica de ação”⁸.

As práticas avaliativas desenvolvidas pelas escolas convivem e alternam as funções diagnóstica, formativa e somativa. Além de realizar a avaliação das aprendizagens, as escolas desenvolvem outras práticas avaliativas com foco no projeto político-pedagógico, na qualidade da ação educacional, no desempenho docente e no impacto dos resultados na atuação profissional. Tais práticas representam o movimento das escolas em face da sua autoavaliação ou avaliação institucional.

No processo de ensino-aprendizagem, a função formativa da avaliação se manifesta mediante estratégias de ensino ativo que também podem ser instrumentos de avaliação, os quais revelam os progressos dos alunos e as necessidades individuais e coletivas. Isso promove uma dupla retroalimentação, tanto para o aluno que percebe o seu percurso de aprendizagem quanto para o docente que recebe informações para ajustar a sua prática, num processo de “reflexão-na-ação”, conforme desenvolve Donald Schön⁹.

O aperfeiçoamento da prática docente pode se valer das informações coletadas tanto da avaliação das aprendizagens quanto da avaliação da qualidade da ação educacional ofertada (avaliação institucional). Entretanto, ao analisarmos o desempenho docente, a coordenação pedagógica deve considerar o contexto no qual ele está inserido e suas relações intervenientes. A observação que isola e se limita à ação individual do docente em sala de aula pode não refletir as reais necessidades de desenvolvimento do formador.

⁸ LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 76. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

⁹ SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Portugal: Dom Quixote, 1997. p. 82.

A avaliação da ação educacional, também conhecida como avaliação de reação, implica elaborar um instrumento para identificar o grau de satisfação dos magistrados em formação sobre o desenvolvimento do curso ou evento, a qualidade da ação docente e a adequação das condições disponibilizadas, com o objetivo de ajustar as áreas não atendidas e aperfeiçoar o planejamento da ação educacional para futuras ofertas. A esse movimento, denominamos autoavaliação da escola ou avaliação institucional.

A avaliação de desempenho docente também é realizada mediante um instrumento próprio para identificar a percepção dos magistrados em formação acerca de aspectos da ação docente, elaborados de modo a permitir a avaliação das capacidades/competências esperadas para cada situação de ensino em que atuarem, tais como:

[...] autoavaliar-se; comunicar-se com clareza e ética; promover a interação/colaboração (alunos-alunos, alunos-docente, alunos-conteúdo); aplicar procedimentos metodológicos, atividades e estratégias avaliativas pertinentes aos objetivos pedagógicos; articular teoria e prática; incentivar a participação dos profissionais em formação; gerir o tempo; atender às dúvidas dos profissionais em formação; dar e receber feedback; saber lidar com divergência de opiniões, entre outras identificadas pelas Escolas¹⁰.

¹⁰ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução Enfam n. 7 de 7 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. Brasília, DF: STJ, 2017. p. 17. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/116264>. Acesso em: 14 jul. 2023.

Conforme essas diretrizes, a instituição deverá considerar os resultados da avaliação feita pelos profissionais em formação e também as observações da equipe técnico-pedagógica em relação ao trabalho educativo realizado. Da mesma forma que as demais práticas avaliativas, a avaliação do desempenho docente deverá ser realizada na perspectiva formativa, tendo como objetivos “a transformação dos sujeitos” e a melhoria das atividades pedagógicas.

2.2 Saberes docentes

No contexto da magistratura, os docentes exercem, além de suas funções jurisdicionais, a docência. Vários são os papéis que podem desempenhar nas escolas judiciais e de magistratura, a depender da proposta da ação educacional, tais como: tutores de cursos a distância, formadores de cursos presenciais, docentes de aulas remotas, conteudistas, orientadores de práticas ou mesmo coordenadores de cursos, que demandam competências específicas e especializadas para mobilizar saberes diversos, teóricos e práticos, inerentes ao campo de conhecimento objeto do curso e “saberes para ensinar”¹¹, desenvolvidos, por vezes, de forma autônoma.

Com o advento da Enfam, foi instituída a Formação de Formadores – FOFO em âmbito nacional e em parceria com as escolas. O programa apresenta ações específicas voltadas para o desenvolvimento de competências para o exercício das funções de planejamento de aula, cursos e exercício da docência no contexto da educação judiciária. O percurso formativo docente norteia-se pela concepção de educação que valorize a interação e a colaboração na construção dos saberes, articulados

¹¹ ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Phillippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Éveline (org.). **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 29.

à prática e de forma intencional. Percebemos a ação docente como uma ação de mediação, que prima pelo diálogo e organiza um ambiente democrático, acolhedor e de convívio com a diversidade, propício ao desenvolvimento integral, ético e humano dos magistrados em formação.

O conceito de competência que norteia nosso trabalho, alinhado às diretrizes da Enfam, é compreendido como:

A capacidade de agir – em situações previstas e não previstas – com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos, experiências sociais e de trabalho, comportamentos e valores, desejos e motivações, desenvolvidos ao longo das trajetórias de vida em contextos cada vez mais complexos¹².

Assim, diante de situações complexas, presentes nas interações aluno-conteúdo-docente, o formador é instado a agir. Entende-se por competência profissional docente:

O conjunto formado por conhecimentos, *savoir faire* e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor... conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para garantir as tarefas e os papéis do professor... competências de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática são

¹² ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução Enfam n. 7 de 7 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. Brasília, DF: STJ, 2017, p. 20. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/116264>. Acesso em: 14 jul. 2023.

também duplas de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional pedagógica e social na adaptação às interações em sala de aula¹³.

Percebe-se que para o ofício da docência, as competências abrangem “saberes plurais, trazidos pelo planejamento, pela organização, pela preparação cognitiva da aula e pela experiência prática advinda das interações em sala de aula”. Dessa forma, as competências para ensinar se desenvolvem na prática, na interação direta com os alunos, no controle de situações e na realização das aulas. Mas como esses saberes se concretizam a partir da prática? Para ilustrar os saberes necessários ao ofício do professor, apresentamos um quadro adaptado das ideias de Marguerite Altet¹⁴.

Quadro 1 – Saberes teóricos e práticos do ofício da docência

SABERES TEÓRICOS DECLARATIVOS	SABERES PRÁTICOS EMPÍRICOS OU DA EXPERIÊNCIA
SABERES A SEREM ENSINADOS: fundamentos teóri- cos organizados de forma didática.	SABERES SOBRE A PRÁTICA: saberes procedimentais sobre a prática, “como fazer”.
SABERES PARA ENSINAR: fundamentos pedagógicos sobre a gestão da sala de aula, os didáticos e o contexto cultural e social.	SABERES DA PRÁTICA: oriundos da experiência e do êxito obtido na práxis. O saber-fazer. Distingue o novato do especialista.

Fonte: adaptado pelos autores a partir do texto de Marguerite Altet.

¹³ ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Phillippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Éveline (org.). **Formando Professores Profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 28.

¹⁴ *Ibid.*, p. 29.

Além dos saberes de ordem técnica, a ação docente requer competências políticas, que se manifestam na capacidade para dialogar, negociar, colocar-se no lugar do outro, ter empatia e fazer uso de uma comunicação compassiva, além de ser e demonstrar ser ético, humano e coerente ao articular os saberes historicamente acumulados e nas relações com o outro, conforme aponta José Carlos Libâneo¹⁵.

Dessa forma, as competências docentes se desenvolvem em ação, no contexto real de atuação em sala de aula, nas interações e no enfrentamento das situações complexas, é ali que elas se manifestam. Os saberes se concretizam na ação docente, em suas escolhas, nos recursos e nos encaminhamentos flexíveis que decide realizar, a depender das condições que se lhe apresentam.

Conforme Guy Le Boterf¹⁶, “para agir com competência, um profissional deve combinar e mobilizar tanto os recursos pessoais como os recursos do seu meio envolvente: torna-se difícil, mesmo impossível, ser competente sozinho e de forma isolada”. Assim, o agir docente de forma competente, deve mobilizar os recursos internos, compreendidos como os saberes a serem ensinados, os saberes para ensinar e os saberes práticos, inclusive os advindos da própria prática. Isso de forma articulada com os saberes externos, que são o suporte institucional, a base de dados etc. Entretanto, “o profissional competente é aquele que, não só é capaz de agir com pertinência numa dada situação, mas que compreende, igualmente, o porquê e o como agir. Deve, pois, ter uma dupla compreensão: a da situação sobre a qual intervém e a forma como o faz”¹⁷. Essa dimensão da competência leva à metacognição pela capacidade de flexibilidade,

¹⁵ LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1997.

¹⁶ LE BOTERF, Guy. Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. Tradução Sandra Saúde e Carlos Castro Almeida. **Pessoal**, Lisboa, jun. 2006. Disponível em: <http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

¹⁷ *Ibid.*, p. 2.

ou seja, de ser capaz de agir e de explicar as razões de sua forma de agir. Segundo Le Boterf¹⁸, a reflexibilidade consiste em:

[...] distanciar-se para uma melhor tomada de consciência das suas práticas, no sentido de as formalizar ou conceptualizar, verbalizando-as (em forma de discurso) ou dando-lhes uma outra forma (esquemas). Ela não se limita à descrição do desenvolvimento da actividade concretizada, mas consiste, também, na explicitação das razões que estão implícitas a esta prática... (raciocínio, hipóteses, regras de procedimento, prioridades, esquemas-chave...). Trata-se não só de descrever como se age, mas também de explicar as razões dessa acção. Este trabalho de reflexividade não leva à simples reprodução de como se agiu ou dos recursos utilizados, mas sim a uma reconstrução da realidade.

Segundo Altet¹⁹, a reflexividade ocorre na “análise das práticas” vivenciadas pela ação docente, entendida como um procedimento de formação que pode ser desenvolvido por vários dispositivos: análise de vídeos, “verbalizações de recordações por estímulo ou entrevistas de

¹⁸ LE BOTERF, Guy. Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. Tradução Sandra Saúde e Carlos Castro Almeida. **Pessoal**, Lisboa, jun. 2006. p. 4. Disponível em: <http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

¹⁹ ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Phillippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Éveline (org.). **Formando Professores Profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 33.

esclarecimento que favoreçam a verbalização, a tomada de consciência e de conhecimentos”, além de registros do próprio formador em dossiês ou portfólios de formação.

Nesse contexto, a avaliação de desempenho docente surge como mais um elemento que pode contribuir para a reflexão sobre a prática docente e promover estímulos para ampliar a compreensão sobre o fazer, o conhecimento sobre si e o processo de desenvolvimento percorrido. Isso é possível na medida em que a instituição percebe o potencial formativo que os instrumentos de avaliação de reação podem ter e desde que estes sejam construídos tendo como referência o agir competente do docente.

A seguir vamos apresentar os resultados de uma pesquisa realizada junto a escolas judiciais e de magistratura, para compreender as categorias e os quesitos considerados para a avaliação da ação docente e os encaminhamentos dados pela coordenação escolar.

3 UM OLHAR SOBRE AS CATEGORIAS E OS QUESITOS AVALIADOS PELAS ESCOLAS, PARA ALÉM DAS APRENDIZAGENS.

Com o objetivo de identificar as categorias e os quesitos avaliados pelas escolas judiciais e de magistratura, no tocante à avaliação de desempenho docente, foi desenvolvida pesquisa documental, em uma amostra de planos de cursos credenciados pela Enfam, na plataforma EducaEnfam, no período de 8 a 18 de maio de 2023. Participaram da pesquisa um total de 35 escolas, sendo 29 da Justiça Estadual e seis da Justiça Federal.

A partir da análise do último plano de curso de credenciamento, constatou-se as seguintes categorias avaliadas pelas escolas pesquisadas, além das aprendizagens.

Quadro 2 – Categorias de avaliação implementadas pelas escolas, além das aprendizagens

CATEGORIAS AVALIADAS PELAS ESCOLAS	ESCOLAS ANALISADAS	%
Desempenho docente pelos alunos	35	100
Autoavaliação docente	4	11
Avaliação do curso pelos alunos	35	100
Avaliação do curso pelo docente	6	17
Ação da coordenação pelos alunos	25	71
Infraestrutura física e virtual pelos alunos	19	54
Autoavaliação pelo aluno	9	25
Evasão	1	2
Impacto	4	11

Fonte: dados levantados pelos autores.

Todas as instituições respondentes indicaram que realizam a avaliação de reação para aferir a satisfação do discente em relação ao “desenvolvimento do curso” e ao “desempenho dos docentes”, com a finalidade de aperfeiçoar o planejamento da ação educacional, como indica o art. 60 da Resolução Enfam n. 2 de 2016²⁰.

Os resultados apontam para uma compreensão mais ampliada sobre a atuação docente que não se restringe ao que acontece em sala de aula, pois as escolhas docentes concretizam o projeto da ação educacional e mais amplamente o Projeto Político-Pedagógico Institucional, pelo qual a escola deve se responsabilizar coletivamente²¹. Isso se evidencia nas categorias “ação da coordenação” e “infraestrutura física e virtual”,

²⁰ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução Enfam n. 2 de 8 de junho de 2016**. Dispõe sobre os programas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados e regulamenta os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e de formadores. Brasília, DF: STJ, 2016.

²¹ VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008. p. 183.

presentes na maioria das instituições. Entretanto, constatou-se baixa incidência no que se refere à “avaliação de impacto”, prevista nas diretrizes da Enfam, necessária para verificar o impacto no trabalho e a efetividade das ações de formação no contexto dos tribunais, mas com pouca adesão ainda pelas escolas.

Quanto ao desenvolvimento docente, foco de nosso estudo, evidenciamos poucas iniciativas para ouvir o docente. Apenas seis das 35 escolas pesquisadas indicaram em seus planos de curso ações específicas para ouvir o ponto de vista dos docentes sobre o desenvolvimento do curso ou sobre o seu próprio desempenho. A avaliação da ação docente na perspectiva formativa requer um olhar tanto da percepção dos cursistas quanto do próprio docente sobre sua prática e as condições para o desenvolvimento das aulas.

As categorias referendadas se desdobram em diversos quesitos previamente definidos pelas escolas, que compõem os formulários de avaliação de desempenho docente e de avaliação do desenvolvimento do curso, compostos por questões fechadas e abertas. As instituições desenham escalas próprias para identificar o nível de satisfação do cursista, que variam de 1 a 4 ou de 1 a 5, e conceitos ou definições, tais como: (1) insuficiente; (2) regular; (3) bom; e (4) ótimo; ou (1) não atende; (2) atende em parte, precisando melhorar muito; (3) atende em parte, precisando melhorar um pouco; (4) atende plenamente; e (5) atende acima da expectativa. As questões abertas presentes nos formulários ampliam o campo de análise e qualificam as iniciativas do formador, tal como: o que o tutor trouxe de especial na mediação pedagógica?

O foco do nosso estudo se refere à avaliação do desempenho docente e os quesitos avaliados pelas escolas partícipes, os quais sinalizam para um referencial de competências desejável na atuação docente, conforme a seguir analisado.

3.1 Avaliação de desempenho docente. O que é relevante observar na ação docente?

Os itens sobre a avaliação da ação docente, listados pelas escolas nos planos de curso, foram reunidos, por semelhança, em onze quesitos e ordenados pela predominância, conforme demonstrado a seguir.

Quadro 3 – Quesitos predominantes da avaliação de desempenho docente, analisados pelas escolas judiciais e de magistratura

QUESITOS PREDOMINANTES DO DESEMPENHO DOCENTE, AVALIADOS PELOS DISCENTES		INCIDÊNCIA
1	DOMÍNIO DO CONTEÚDO (nível de profundidade, relevância dos temas, inovação, exemplos significativos e coerência ao planejado)	18
2	CAPACIDADE DE COMUNICAÇÃO (clareza, objetividade, assertividade e dinamismo)	16
3	HABILIDADE DE ESTIMULAR O INTERESSE E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS ATIVIDADES	13
4	DISPOSIÇÃO PARA ESCLARECER DÚVIDAS, IDEIAS E QUESTIONAMENTOS LEVANTADOS PELOS DISCENTES	12
5	ADEQUAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO (coerência aos conteúdos e objetivos nas exposições, simulações, práticas, metodologias ativas e participativas)	11
6	CAPACIDADE PARA ARTICULAR A TEORIA COM A PRÁTICA (relacionar os conteúdos com situações do trabalho e experiências dos discentes; exemplos e práticas)	9
7	PLANEJAMENTO E OTIMIZAÇÃO DO TEMPO	8
8	MATERIAL DIDÁTICO DISPONIBILIZADO (qualidade e adequação) e recursos pedagógicos	8

9	AVALIAÇÃO na perspectiva formativa	4
10	POSTURA ÉTICA E HUMANÍSTICA no tratamento com os participantes	4
11	Domínio de diferentes mídias e das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC	1

Fonte: dados levantados pelos autores.

Os quesitos com maior incidência – Domínio do conteúdo (18) e Capacidade de comunicação (16) – remetem a duas capacidades fundamentais para a ação docente, referentes ao conhecimento do assunto tratado, considerando o contexto e o nível da turma; e a capacidade de comunicar, com facilidade, esse conteúdo, selecionado e organizado de forma coerente com o planejado.

Na sequência, as escolas apontam para desempenhos desejáveis que remetem à mediação pedagógica, tais como: Habilidade de estimular o interesse (13), Disposição para esclarecer dúvidas (12), Adequação das estratégias de ensino (11) e Capacidade para articular a teoria com a prática (9). Esses quesitos refletem a importância dada à ação discente, este colocado como centro do processo de ensino e aprendizagem. Situa também o relevante papel do docente na organização de um ambiente favorável ao aprendizado. Completa os desempenhos almejados referentes à mediação docente o Planejamento e otimização do tempo (8) com o emprego de material e recursos didáticos adequados (8).

A perspectiva da avaliação formativa pode ser integrada aos itens citados, mas foi contemplada especificamente nos quesitos Avaliação na perspectiva formativa (4) e Postura ética e humanística (4), os quais validam a opção por uma mediação dialógica e democrática, com valores éticos e humanos presentes nas escolhas e atitudes de todos os envolvidos no processo.

Por fim, a indicação do Domínio de diferentes mídias e das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC (1), apontado por apenas uma das escolas pesquisadas, abre um ponto para análise, especialmente quando se trata de cursos a distância – que exigem novas competências do docente – e seus impactos na capacitação docente. A percepção dos gestores quanto a essa demanda por parte dos docentes sinaliza para ações específicas, sejam de capacitação ou de apoio à ação docente.

Todos os quesitos avaliados estão presentes, com suas devidas especificidades, nas diversas modalidades de cursos ofertados pelas escolas: presencial, semipresencial, EaD e remoto, nos quais o docente participa como formador ou tutor. Retratam parâmetros das competências de referência desejáveis na ação docente a serem observadas pelas escolas pesquisadas.

3.2 A ação docente não se restringe ao que acontece em sala de aula

Conforme abordado, a avaliação de reação implementada pelas escolas judiciais amplia sua perspectiva para além do desempenho docente, para o desenvolvimento do próprio curso e as condições que a escola oferece de apoio ao docente e de infraestrutura para o desenvolvimento de suas aulas.

No tocante à avaliação do desenvolvimento do curso, o Quadro 4 apresenta os quesitos que predominam nos planos analisados.

Quadro 4 – Quesitos predominantes da avaliação do desenvolvimento do curso analisados pelas escolas judiciais e de magistratura

QUESITOS PREDOMINANTES DO DESENVOLVIMENTO DO CURSO, AVALIADOS PELOS DISCENTES		INCIDÊNCIA
1	PROGRAMAÇÃO DO CURSO: adequação de conteúdos e clareza na definição dos objetivos do curso.	27
2	METODOLOGIA de ensino e aprendizagem: equilíbrio entre teoria e prática, interação entre os alunos, metodologias ativas e desenvolvimento dos temas. Problemática.	26
3	APLICABILIDADE. Pertinência dos conteúdos para o desempenho das atribuições. Aperfeiçoamento funcional.	24
4	CARGA HORÁRIA do curso e a programada para as atividades.	16
5	MATERIAL UTILIZADO. Qualidade e adequação.	12
6	AUTOAVALIAÇÃO: atendimento às expectativas, novos conhecimentos, atendimento ao estilo de aprendizagem, possibilidade de aplicação, nível do curso.	12
7	AVALIAÇÃO para a aprendizagem.	6

Fonte: dados levantados pelos autores.

As avaliações concentram o foco na análise sobre a programação do curso, compreendida como a pertinência dos conteúdos trabalhados e a clareza na definição dos objetivos (27) que devem estabelecer relação com a possibilidade de aplicação e aperfeiçoamento funcional (24). Evidencia-se, portanto, a opção pela organização de ações educacionais na ótica

do desenvolvimento de competências que considera a atividade laboral como ponto de partida para o planejamento de ensino, o que impacta na adoção por metodologia de ensino e aprendizagem que privilegie a problematização e o equilíbrio entre a teoria e a prática, mediante metodologias ativas que possibilitem a interação entre os discentes (26). Outros quesitos como a carga horária (16) e a qualidade do material (12) possibilitam perceber se as condições dadas aos docentes facilitam ou dificultam o seu desempenho. Percebe-se que os quesitos sobre avaliação são os com menor incidência, o que pode indicar uma área a ser ainda mais bem trabalhada pelas escolas, especialmente sobre a avaliação para a aprendizagem.

Tal percepção predominante nas escolas judiciais e de magistratura impactam no perfil docente, que requer conhecimento específico e experiência prática na área em estudo, além de qualificação didático-pedagógica.

3.3 A responsabilidade é somente da docência? Quais condições a instituição oportuniza para o desenvolvimento das aulas?

Os gestores das escolas, ao adotarem a percepção sistêmica da atuação docente, encontram respaldo no modelo de competências da escola francesa, que considera como condição para o enfrentamento competente de situações complexas a mobilização dos recursos internos (saberes) e dos recursos externos (banco de dados, redes de profissionais, redes de documentos, manuais de procedimentos)²², condições que dão suporte para o agir com competência.

²² LE BOTERF, Guy. Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. Tradução Sandra Saúde e Carlos Castro Almeida. **Pessoal**, Lisboa, jun. 2006. p. 2. Disponível em: <http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

Nos estudos realizados, as categorias Ação da coordenação e Infraestrutura física e virtual apresentam áreas sensíveis a serem observadas pelos discentes e, em algumas escolas, também pelos docentes:

- **Apoio da coordenação/Equipe da escola:** apoio administrativo, pedagógico, da equipe de EaD, orientações sobre metodologia e avaliação, atividades, tutoriais etc.
- **Presteza e disponibilidade:** para orientações e soluções de eventualidades, pela equipe da escola e da coordenação.
- **Organização do evento:** divulgação, pontualidade, comunicados, acompanhamento das atividades etc.
- **Infraestrutura física e virtual:** adequação do ambiente virtual e das instalações físicas para atender à proposta do curso, adequação dos materiais didáticos, recursos e equipamentos disponibilizados.

Ao analisar os resultados da avaliação de desempenho docente, importa ampliar a análise para as variáveis que podem impactar a ação docente. Além dos discentes, os docentes devem ser ouvidos. A ação docente depende das condições recebidas, do apoio e assessoramento, da infraestrutura, do tempo etc., além das capacidades individuais, que devem ser analisadas na perspectiva formativa, ao perceber que cada formador tem o seu estilo próprio, seu percurso formativo e sua autonomia para gerir conteúdo, espaço e tempo em sala de aula.

4 A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA: PROPOSIÇÕES

A partir da análise documental dos planos de curso, um total de seis escolas responderam a um formulário, sendo cinco da Justiça Estadual e uma da Justiça Federal, de um total de quinze convidadas para participar da pesquisa. Os dados trazidos pelas escolas respondentes ampliam a compreensão sobre os procedimentos adotados no processo de avaliação de desempenho docente e os principais desafios a serem enfrentados no contexto das escolas judiciais e de magistratura para a implementação da avaliação da ação docente na perspectiva formativa.

Para a análise qualitativa dos resultados, partimos da premissa de que a função formativa pode perpassar por todas as etapas e instrumentos da avaliação, a depender da intenção do avaliador. Dessa forma, buscaremos demonstrar como a avaliação da ação docente pode ser desenvolvida na perspectiva formativa, a partir dos dados levantados na pesquisa.

Os quadros seguintes apresentam um resumo das ações desenvolvidas nas escolas pesquisadas, com a análise dos elementos necessários para que ocorra a função formativa tendo como referência as Diretrizes de Avaliação da Enfam. Foram consideradas três etapas: (i) Escolha das estratégias e instrumentos de avaliação do desempenho docente; (ii) Comunicação dos resultados da avaliação ao docente; e (iii) Análise dos resultados e encaminhamentos.

Quadro 5 – Escolha das estratégias e instrumentos de avaliação do desempenho docente

AÇÕES DAS ESCOLAS	ELEMENTOS DA FUNÇÃO FORMATIVA
• Predomínio do uso de formulários preenchidos pelos alunos ao final do curso ou módulo. • Quesitos avaliados de acordo com as capacidades/competências desejáveis da ação docente. Ações eventuais: • Formulário preenchido pelos docentes ao final do curso ou módulo. • Autoavaliação docente mediante reuniões ou formulários próprios. • Observação da ação docente pela coordenação.	• Diversas estratégias e instrumentos ampliam a compreensão sobre as reais necessidades de desenvolvimento docente. • Os quesitos avaliados com base nas competências desejáveis e com indicação de níveis de desenvolvimento contribuem para a autoavaliação docente. • Reuniões prévias com os docentes para análise dos quesitos de avaliação e acompanhamento pedagógico diminuem resistências e orientam a ação docente. • A sondagem sobre as dificuldades e receios do docente, inclusive sobre estar sendo avaliado, orienta ações de apoio durante o curso. • Ações de sensibilização discente sobre a sinceridade das respostas.

Fonte: elaboração própria.

A cultura avaliativa se instala mediante ações de sensibilização dos envolvidos sobre as finalidades da avaliação, especialmente da sua função formativa adotada pelas escolas. As estratégias e os instrumentos têm como finalidade promover um parâmetro para a reflexão docente sobre e após a prática. A autoavaliação é uma estratégia que pode contribuir para essa reflexão antes, durante e após a atividade docente.

Quadro 6 – Comunicação dos resultados da avaliação docente

AÇÕES DAS ESCOLAS	ELEMENTOS DA FUNÇÃO FORMATIVA
Quando há devolutiva: • O setor pedagógico envia o resultado da avaliação para todos os docentes. • Devolutivas apenas quando há algo a ser considerado, aspecto a ser melhorado ou elogio acima da média. Em caso de críticas, conversamos pessoalmente ou por telefone. Quando não há devolutiva: • Não há devolutivas, mas os dados ficam disponíveis caso o docente solicite. • Não há devolutiva, mas os resultados do desempenho dos alunos e docentes são registrados em relatórios consolidados e encaminhados à coordenação do curso, que poderá apresentar seu <i>feedback</i>.	• O <i>feedback</i> ou a devolutiva ao docente deve ocorrer ao longo de todo o trabalho pedagógico. • O <i>feedback</i>, no seu sentido positivo, desejável, acontece quando o avaliador, de maneira ética e encorajadora, informa sobre os avanços e as dificuldades evidenciadas em razão da apreciação da ação docente. • O <i>feedback</i> pode ocorrer de várias maneiras: em encontros individuais, reuniões coletivas ou mesmo por escrito. Deve ser apresentado de forma a fomentar a reflexão sobre a prática e o interesse em aperfeiçoar a ação docente.

Fonte: elaboração própria.

Percebemos que em algumas escolas há um tratamento burocrático dos resultados da avaliação, que são arquivados ou registrados em relatórios com acesso restrito da coordenação. Isso limita o potencial formativo da avaliação docente, que se revela por meio dos *feedbacks* éticos e encorajadores por parte da equipe pedagógica que levam à reflexão sobre a prática e a conscientização sobre as razões do agir.

Quadro 7 – Análise dos resultados e encaminhamentos

AÇÕES DAS ESCOLAS	ELEMENTOS DA FUNÇÃO FORMATIVA
• Encaminhamentos dos resultados da avaliação docente: • Indicação de oferta de cursos de capacitação, facultativos, conforme necessidades. • Reuniões com docentes para <i>feedback</i> e reflexão sobre a atuação. • Acompanhamento pedagógico durante o curso com reunião de <i>feedback</i>, se necessário. • Ajustes no plano de curso com a participação docente. • Relatório consolidado dos resultados para coordenação.	• Os dados obtidos nos formulários/estratégias de avaliação da ação docente na perspectiva formativa são utilizados como fonte de pesquisa para ações de aperfeiçoamento docente, além de possibilitar ajustes no plano de curso ou orientar gestão escolar (capacitação de equipe, implantação de novas tecnologias, adequação de infraestrutura etc).

Fonte: elaboração própria.

4.1 Ações da Coordenação Pedagógica Escolar no acompanhamento e assessoramento docente na perspectiva da avaliação formativa

Observamos nos estudos realizados que a formação de docentes no contexto da magistratura requer saberes que vão além da prática profissional. Nesse cenário, a coordenação pedagógica tem um importante papel na qualificação do corpo docente da escola, pois suas atribuições englobam atividades de assessoramento, orientação e acompanhamento

dos formadores das diversas modalidades de ações educativas ofertadas, seja a distância ou presencial.

Além dos cursos de Formação de Formadores, a prática docente se mostra um campo fértil para o aperfeiçoamento docente, desde que haja condições favoráveis que permitam ações a partir da prática em sala de aula. Nesse sentido, as escolas pesquisadas apontam alguns desafios a enfrentar, como a falta de pessoal, poucas respostas dos discentes, resistências e a necessidade de desenvolver uma cultura avaliativa.

A avaliação da ação docente, quando desenvolvida na perspectiva formativa, mostra-se uma oportunidade para promover momentos de reflexão que podem contribuir nesse processo de desenvolvimento contínuo. Para tanto, cabe à escola criar um ambiente seguro e propício para o desenvolvimento docente, por meio de ações que imprimam a intenção formativa no trabalho pedagógico junto aos docentes, tais como:

- Conscientização da equipe da escola sobre a função formativa da avaliação da ação docente;
- Planejar medidas para a sensibilização docente e discente sobre o processo avaliativo na perspectiva formativa;
- Formação da equipe pedagógica para acompanhamento e apoio docente no planejamento e no desenvolvimento das aulas, respeitando o limite entre a autonomia docente e o apoio necessário;
- Organizar espaços de escuta e fala docente sobre sua prática;
- Elaborar instrumentos de pesquisa com quesitos relevantes para a ação docente, indicados de forma objetiva e de forma qualitativa, com espaços para livre manifestação;
- Compartilhar os quesitos da avaliação docente, previamente, com possibilidade de ajustes e trocas sobre as finalidades da avaliação;

- Promover conversas individuais sobre os resultados das avaliações da ação docente, feitas pelos alunos, com *feedbacks* construtivos e possibilidade de desenvolvimento;
- Ações para docentes iniciantes – a codocência e a observação. Ações para docentes multiplicadores;
- Promover a autoavaliação docente;
- Possibilitar a troca entre docentes sobre os *insights* e boas práticas que estão implementando;
- Estabelecer um sistema de gestão de dados que privilegie os relatórios de *feedbacks* e não um tratamento burocrático de sua implementação;
- Análise dos resultados do coletivo, para identificar necessidades de capacitação nas áreas pesquisadas no formulário de avaliação.
- Incentivar a participação no FOFO;
- Promover espaços para inovação e interação entre os formadores.

Além dessas ações, outras iniciativas, possivelmente, estão sendo desenvolvidas nas escolas judiciais e de magistratura, as quais contribuem para a organização do trabalho pedagógico na perspectiva formativa, com impactos no desenvolvimento docente.

5 CONCLUSÃO

A formação, não somente do corpo docente, mas de toda a equipe pedagógica da escola, é fundamental para que os processos de gestão pedagógica, comprometidos com as aprendizagens de todos, aconteçam. As mudanças comumente ocorridas nas gestões das unidades escolares, a cada dois anos, impactam fortemente na falta de continuidade desses princípios e metodologias adotados pela Enfam, de sorte que a nossa recomendação caminha no sentido de que seja incentivada a formação

pedagógica de todos aqueles que adentrarem essas escolas para assumir cargos, funções e especialmente na atuação técnica-pedagógica.

A função formativa da avaliação, para tanto, deve perpassar por todo o trabalho pedagógico e orientar as ações da coordenação pedagógica e da gestão escolar. Nesse sentido, nossos estudos apontam para ações que favorecem a implementação da cultura avaliativa nas escolas judiciais e de magistratura, voltadas para o desenvolvimento e a transformação de todos os envolvidos, notadamente com impactos na ação docente e em seu agir técnico, ético e humano.

Os autores referendados dialogam no sentido de ampliar a compreensão sobre os saberes do ofício docente e de como as competências para ensinar podem ser desenvolvidas a partir da prática em sala de aula, de forma articulada com o Projeto Político-Pedagógico Institucional.

Os dados trazidos pelas escolas evidenciam a dupla função da avaliação na perspectiva formativa, ao indicarem ações que favorecem a autoavaliação docente, por meio de *feedbacks* éticos e encorajadores, da mesma forma que são considerados como fonte de pesquisa para ajustes na organização do trabalho educativo como um todo. Entretanto, algumas escolas fazem uso dos dados levantados nas pesquisas ainda de forma burocrática, não aproveitando o seu potencial formativo.

A devolutiva ou *feedback* sobre a avaliação da ação docente, realizada pelos cursistas, requer ser um elemento oficial e protocolar em todas as escolas, do contrário, os produtos desses instrumentos podem não chegar ao conhecimento docente. De igual maneira, as escolas, além de sensibilizar sobre a importância da pesquisa, devem vincular a realização dessa avaliação pelos discentes ao recebimento da certificação, reservando tempo dentro do curso (presencial ou virtual) para o preenchimento desses formulários.

Portanto, para contribuir com a formação docente, além dos programas de formação, vemos a importância de ações que promovam o

desenvolvimento autônomo, de modo contínuo, por meios variados, como trilhas de aprendizagem, pesquisas, ambientes de trocas e convivência, observação, codocência, comunidades virtuais e outras formas flexíveis e dinâmicas. Nesse contexto, a avaliação de desempenho docente, empregada na perspectiva formativa, vem somar com a possibilidade de promover a autoavaliação e a tomada de consciência, com repercussão na atuação docente e em seu aperfeiçoamento.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar.
In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Phillippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Éveline (org.). **Formando Professores Profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Tradução Fátima Murad e Eunice Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução Enfam n. 2 de 8 de junho de 2016**. Dispõe sobre os programas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados e regulamenta os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e de formadores. Brasília, DF: STJ, 2016.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Resolução Enfam n. 7 de 7 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. Brasília, DF: STJ, 2017. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/116264>. Acesso em: 14 jul. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LE BOTERF, Guy. Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. Tradução Sandra Saúde e Carlos Castro Almeida. **Pessoal**, Lisboa, jun. 2006. Disponível em: <http://www.guyleboterf->

conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 76. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_po71-080_c.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Portugal: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-35.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. São Paulo: Papirus, 2008.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS JUDICIAIS E DE MAGISTRATURA: A CULTURA DE COMUNICAÇÃO, OS PARADIGMAS E AS INSTÂNCIAS DE LEGITIMAÇÃO

GABRIEL HENRIQUE COLLAÇO *

SUMÁRIO

1 Introdução. 2 Comunicação efetiva. 3 Os processos comunicacionais nas avaliações de aprendizagem. 4 A mobilização de saberes e as instâncias de consagração. 5 Conclusão. Referências.

1 INTRODUÇÃO

Comunicar-se bem é uma questão de sobrevivência pessoal e profissional. Para isso, é necessário estabelecer um levantamento exaustivo das relações existentes entre os fenômenos de comunicação, a avaliação, a crítica, o público, o auditório, isto é, os ouvintes, as escolas judiciais e as de magistratura, as coordenações e equipes pedagógicas, os próprios mecanismos de premiação e a legitimação dos bens simbólicos, intrínsecos às relações político-pedagógicas, sociais e de poder. Enfim,

* Jornalista profissional formado em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade do Vale do Itajaí – Univali. Especialista em Jornalismo Cultural pela Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC/SP, em Metodologia para Educação a Distância, em Docência do Ensino Superior e em Marketing Digital e Comércio Eletrônico pela Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul. É professor em cursos de pós-graduação, presenciais e virtuais. Professor, assessor pedagógico e coordenador de EaD da Esmesc. Formador da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam/STJ. Atua em formações iniciais, formações continuadas e formações de formadores em escolas judiciais e de magistratura pelo Brasil. Professor convidado do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público de Santa Catarina – CEAF/MPSC. Autor de livros, de materiais didáticos e revisor de periódicos. Escola Superior da Magistratura do Estado de Santa Catarina – Esmesc.

tratar os textos da cultura avaliativa como elos de uma “rede”, que poderíamos definir também como “campo” de produção de comunicação. Torna-se salutar instaurar a junção da crítica que está nas avaliações das práticas educativas no contexto da magistratura com as outras que se dirigem a quem produz e pensa.

Esse é um processo cultural difícil para o dia a dia da gestão de coordenação na avaliação do trabalho educativo, dos estudantes, dos formadores, das formações. Como a comunicação no processo avaliativo precisa de certa urgência de informação, a velocidade acaba por atrapalhar o “tempo de pensar”. Não há possibilidade de reflexão profunda em situações peculiares de trabalhos com equipes pequenas e que muitas vezes não contam com profissional da área da pedagogia. Quem sabe por isso a importância do estreitamento de relações entre os formadores, os coordenadores, as equipes pedagógicas e os próprios outros gestores/diretores das escolas judiciais e das de magistratura para repensar sobre a própria prática.

Nessa abordagem, tem-se contato com as questões relacionadas à comunicação, ao pensamento, à opinião e à sua expressão na comunicação efetiva e avaliativa. Faz-se necessária a explanação sobre as instâncias de legitimação e da construção da realidade do ponto de vista da comunicação e da educação judicial, com questões relacionadas à identidade.

Surge, então, a interrogação da globalidade dos resultados comunicacionais inerente ao mundo contemporâneo, expondo entendimentos de avaliação com comunicação efetiva e, assim, o desenvolvimento de habilidade de identificação de erros e acertos na comunicação da gestão de coordenação na avaliação das ações educativas, de suas *personas* e do seu público. Nesse sentido, surge o questionamento: de que forma as avaliações da aprendizagem com uso de comunicação efetiva devem despertar a mobilização de saberes nos estudantes-

magistrados participantes, e como a coordenação viabiliza para que o diálogo seja estabelecido e os aperfeiçoamentos sejam constantes?

Assim, é momento de se pensar e refletir, com criatividade e inovação, unindo teoria e prática. Com o uso do método dedutivo e técnica de pesquisa bibliográfica, este artigo parte da contextualização da comunicação efetiva para, na sequência, apresentar os processos comunicacionais nas avaliações de aprendizagem, e, então, a mobilização de saberes e as instâncias de consagração.

No desvendar dessa “sociedade dos indivíduos”, deve-se pensar sempre na importância da preparação de caminhos para o trabalho na educação e da comunicação no processo avaliativo, com respeito aos limites do outro, em modalidades que acabam buscando resultados únicos, com colaboração e cooperação. É importante aqui salientar a valorização da diferença de cada um em processo de compartilhamento de saberes solidários e não solitários.

2 COMUNICAÇÃO EFETIVA

Contextualizar comunicação efetiva é salutar para a busca de atitudes simples para encaminhar a proposta político-pedagógica diariamente na postura de formador, de coordenador, e nas formações de magistrados, e para a aposta na diversidade, no conflito cognitivo e no compartilhamento de saberes. Como formadores e coordenadores, deve-se pensar em colaborar para a transformação de sujeitos críticos, inovadores, criativos, flexíveis, conhecedores da tecnologia e detentores de informação. Para que isso ocorra e os processos de avaliação e de comunicação sejam estabelecidos, é preciso conhecer, ter um mapeamento da escola judicial e da de magistratura que deseja comunicar e possuir a ferramenta primordial: os textos da cultura avaliativa nos processos na educação judicial. As intervenções feitas pelos gestores/coordenadores promovem

uma proposta política de despertar a sensibilidade de cada formador e de cada estudante, das equipes, dos observadores e dos assistentes.

Os espectadores, em determinados casos, têm sido beneficiados com informações consistentes (mas nem sempre conscientes) a respeito da apresentação de problemáticas sociais, culturais e comportamentais, a partir das avaliações dos saberes – saber / saber-fazer / saber-ser / saber-agir – das produções nas formações de magistrados. Os textos da cultura avaliativa que permanecem no seu alcance com diálogos constantes com a sociedade nessa espiral de conhecimento. Este é o importante papel de avaliar formações / formadores / estudantes / equipes / escolas, e o de registrar caminhos apropriados nas formações para o benefício das ações na própria sociedade.

É importante esclarecer que a avaliação com comunicação eficiente traz o envolvimento direto com as tecnologias relacionadas com representações, por meio das linguagens e dos códigos. Os processos avaliativos são a própria criação de projetos de serviços e de produtos advindos da educação, aplicando a comunicação. Os coordenadores e formadores criam, inovam, desenvolvem habilidades, produzem, editam e gerenciam os bens culturais a partir dos conteúdos nas formações para a atividade judicante. Enfim, transformam informação em conhecimento, comunicam resultados e introduzem novas práticas na sociedade ou em determinado grupo ou comunidade.

Segundo Pierre Zémor¹:

[...] a comunicação institucional tem, então,
por objetivo apresentar o papel do organismo,
de afirmar sua identidade e sua imagem, de
prestar contas do conjunto de suas atividades

¹ ZÉMOR, Pierre. As formas da comunicação pública. In: DUARTE, Jorge (org.). **Comunicação pública: estado, mercado, sociedade e interesse público**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 234.

e de modo geral. De acompanhar a política da instituição. Trata-se, nesse sentido, de uma comunicação global, que só é dominada quando se assume, ao mesmo tempo, as preocupações da comunicação externa e aquelas ligadas à comunicação interna.

Salutar, nesta oportunidade, acrescentar alguns conceitos de tipos de comunicação categorizadas por Juan Camilo Jaramillo López²:

Comunicação corporativa procura definir uma identidade corporativa, na medida em que se propõe a construir e trabalhar a imagem que projeta para a sociedade. Comunicação informativa procura garantir que a organização ou a mobilização se expressem frente à sociedade e lhe comuniquem seu relato. Comunicação organizacional procura garantir a estrutura e a coerência da organização ou a mobilização do ponto de vista da adequada articulação de ações e esforços para alcançar o propósito. Comunicação mobilizadora procura fazer com que a organização ou a mobilização convoquem e interajam com a sociedade.

Sendo assim, a participação da gestão de coordenação na avaliação do trabalho educativo é componente indispensável para a construção da cidadania e para o desenvolvimento de novas formações e ações nas

² JARAMILLO LÓPEZ, Juan Camilo. Proposta geral de comunicação pública. In: DUARTE, Jorge (org.). **Comunicação pública**: estado, mercado, sociedade e interesse público. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 251.

escolas judiciais e nas de magistratura. O coordenador ao lado das equipes pedagógicas e dos formadores, nas formações de magistrados, é aquele que gerencia o uso de tecnologias; define objetivos de aprendizagem e de comunicação; e avalia resultados.

Pode-se destacar, como afirma Márcia Yukiko Matsuuchi Duarte³, que “a comunicação é hoje o ponto de partida e de encontro para o progresso de reaprendizado da cidadania”. Estamos vivendo em uma época de constantes mudanças e quebra de paradigmas, tanto morais quanto tecnológicos, sendo a velocidade e o acesso à informação cada vez mais dinâmicos e rápidos. As novas tecnologias são consideradas as principais responsáveis pelo avanço e pela velocidade de informação, tendo a internet e as plataformas de ensino como as ferramentas mais utilizadas no mundo globalizado, por sua praticidade e acesso rápido.

Tais mudanças tecnológicas exigem dos usuários a necessidade de atualização constante, pois, em pouco espaço de tempo, uma nova tecnologia pode se tornar ultrapassada. Porém, na realidade, o que acontece é o indivíduo se encontrar em situação na qual é obrigado a se adaptar às novidades e estar em constante atualização. É necessário que se tenha consciência sobre a utilização dos meios, estando a par das mudanças e da necessidade de adaptação a essas, de modo que o que era para ser um instrumento de facilitar a vida – a tecnologia –, não passe a ser um problema.

³ DUARTE, Marcia Yukiko Matsuuchi. Comunicação e cidadania. In: DUARTE, Jorge (org.). **Comunicação pública**: estado, mercado, sociedade e interesse público. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 105.

3 OS PROCESSOS COMUNICACIONAIS NAS AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM

A revolução das novas tecnologias transformou a história do mundo e da comunicação nos últimos tempos, modificando também os comportamentos pessoais, sociais, educacionais e institucionais. Surgem novas formas, novas tendências de comunicar. Tem-se assim a possibilidade de mesclar recursos conhecidos há muito tempo em ambientes informacionais e de aprendizagem a outros que surgem a cada novo avanço das tecnologias.

No entendimento de José Seráfico⁴:

Desde quando Gutenberg produziu os primeiros tipos móveis de que se têm notícia, o acesso à informação se ampliou. A possibilidade de replicar textos de igual conteúdo e fazê-lo chegar aos olhos de maior número de leitores corresponde à semente que hoje se multiplica em sofisticados meios de comunicação. Recebe-se hoje, no recesso do nosso lar, a mensagem que se solicitou, tanto quanto àquela indesejável, que nos toma por consumidores ávidos por produtos muitas vezes dispensáveis, quando não simplesmente deletérios [insalubres].

Nesse sentido, quando bem utilizados, os recursos culturais em comunicação, por exemplo, são enriquecedores e atraem a atenção dos

⁴ SERÁFICO, José. A empresa de comunicação e o profissional: exigências da regulação. In: SARAIVA, Enrique; MATOS MARTINS, Paulo Emílio; PIERANTI, Octavio Penna (org.). **Democracia e regulação dos meios de comunicação de massa**. Rio de Janeiro: FGV, 2008. p. 51.

participantes no processo avaliativo. Isso porque se tem a oportunidade de diversificar os estímulos sensoriais. Interessante aqui ressaltar o uso de avaliações de reação em áudio, vídeo ou mesmo escrita.

Conforme Mirzoeff⁵:

A experiência humana está mais submetida hoje aos estímulos visuais e aos processos de visualização do que jamais esteve, das imagens transmitidas via satélite ao escaneamento das minúcias interiores do corpo humano [...] Em meio a esse turbilhão de imagens, ver significa muito mais que acreditar. As imagens não são mais uma parte da vida cotidiana, elas são a vida cotidiana.

Com o auxílio de tecnologia e de recurso motivador, os indivíduos se tornam partícipes ativos, falam mais, ouvem mais, veem mais e, conseqüentemente, refletem mais sobre os diversos caminhos para a avaliação das formações de magistrados com qualidade técnica e comunicação eficaz. Nesses caminhos, estão envolvidos os elementos relacionados diretamente ao processo de comunicação, isto é, para que o ato comunicacional ocorra. São eles: remetente, destinatário, mensagem, repertório, código, canal, resposta e ruído. Sim, resposta e ruído são elementos também envolvidos no processo de comunicação. A partir das teorias de Pierre Lévy⁶, Winfried Nöth e Lucia Santaella⁷, explica-se cada um deles.

⁵ MIRZOEFF, 1999, p. 1 *apud* SEVCENKO, 2001, p. 123.

⁶ LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

⁷ NÖTH, Winfried; SANTAELLA, Lucia. **Introdução à semiótica**: passo a passo para compreender os signos e a significação. São Paulo: Paulus, 2021.

Remetente é o emissor, quem transmite/envia a mensagem, avalia a informação. **Destinatário** é o receptor, aquele que recebe a mensagem. Quando o destinatário recebe a mensagem, ele a decodifica e produz a resposta esperada pelo remetente, isso é muito importante na gestão de coordenação de cursos. **Mensagem** é o objeto de comunicação que, a partir de um conjunto de signos, é enviada ao destinatário a fim de o estimular a produzir resposta.

Sendo assim, signo é uma unidade construtiva da mensagem que se compõe do significante, o estímulo físico, a apresentação em forma gráfica, sonora ou visual do signo; e do significado, o conceito ou a ideia. É importante entender que para que o signo exista, precisa existir o objeto referente, isto é, a “coisa” representada. O signo, entidade psíquica de duas faces, como bem apresentado por Ferdinand de Saussure⁸ na obra Curso de Linguística Geral, traz o conceito e a imagem acústica – não o som, mas a impressão do som na mente –, segue um movimento próprio. Por isso, o laço que une em uma avaliação de reação o significado e o significante é arbitrário. Não há nada, nenhum vínculo natural ou vinculação prévia entre significado e significante. Confirma-se, assim, a união arbitrária.

Repertório é a nossa bagagem intelectual/cultural de conhecimentos advindos de experiências, referências, estudos e convívios. São valores, conhecimentos culturais, sociais, profissionais, históricos etc. **Código** é o conjunto de sinais (signos), que pode ser: fechado ou aberto.

O código pode ser fechado, com um único entendimento, que só permite, em tese, um significado e uma decodificação para o mesmo signo. O código também pode ser aberto, aquele que gera ambiguidade, pois possibilita mais de um significado e mais de uma decodificação para um mesmo signo.

⁸ SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

É necessário aqui explicar que “decodificação” é a operação por intermédio da qual o destinatário capta o significante e entende o significado. No caso, importante papel do coordenador pedagógico na leitura, na escuta ou na assistência, e na comunicação dos resultados avaliativos para as equipes das escolas. Segundo Laurent Karsenty e Michèle Lacoste⁹:

Essas comunicações devem assegurar ao mesmo tempo uma boa coordenação das decisões individuais, um compartilhamento da informação, a resolução coletiva de problemas novos e/ou particularmente complexos e algo que às vezes é esquecido, ou estabelecimento de um bom clima relacional.

Canal é o meio pelo qual a mensagem é transmitida: oral, escrito, visual ou corporal. Pode também ser entendido como o veículo que transmite a mensagem, no caso, o instrumento avaliativo. A **Resposta**, também chamada de *feedback*, é a reação produzida pelo indivíduo ao ser estimulado. É a reação do destinatário ao ato de comunicação.

Por fim, **Ruído** é tudo aquilo que interfere na comunicação, o que ocasiona problemas na informação durante a transmissão da mensagem. Diz respeito a qualquer questão de interferência por falta de entendimento dos itens ou questionamentos feitos em um formulário, questões que envolvem o tempo de respostas ou até interferências de outros participantes e formadores no momento do processo avaliativo.

Por todo conteúdo reflexivo lido até então, pode-se afirmar que um dos meios de se estabelecer relações é pela comunicação usada

⁹ KARSENTY, Laurent; LACOSTE, Michèle. Comunicação e trabalho. In: FALZON, Pierre. **Ergonomia**. São Paulo: Blucher, 2007. p. 193.

nas avaliações de reação das formações de magistrados. Sendo assim, estudantes e formadores investidos de poder comunicar-se-ão entre si e com a coordenação e as equipes das escolas por meio da avaliação.

Utilizando aqui as questões simbólicas do processo avaliativo e o termo “poder”, lembra-se neste ponto dos ensinamentos de John B. Thompson¹⁰, ao tratar no caso de uma das formas de poder, o cultural:

[...] poder é cultural ou simbólico, que nasce na atividade de produção, transmissão e recepção dosignificadodasformassimbólicas.Aatividade simbólica é característica fundamental da vida social, em igualdade de condições com a atividade produtiva, a coordenação dos indivíduos e a atividade coerciva. Os indivíduos se ocupam constantemente com as atividades de expressão de si mesmos em formas simbólicas ou de interpretação das expressões usadas pelos outros; eles são continuamente envolvidos na comunicação uns com os outros e na troca de informações de conteúdo simbólico.

O autor completa:

Na produção de formas simbólicas, os indivíduos se servem destas e de outras fontes para realizar ações que possam intervir no curso dos acontecimentos com consequências

¹⁰ THOMPSON, John Brookshire. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Tradução Wagner de Oliveira Brandão. 5. ed. São Paulo: Vozes, 2002. p. 4.

as mais diversas. As ações simbólicas podem provocar reações, liderar respostas de determinado teor, sugerir caminhos e decisões, induzir a crer e a descrever, apoiar os negócios do estado ou sublevar as massas em revolta coletiva. Usarei o termo “poder simbólico” para me referir a esta capacidade de intervir no curso dos acontecimentos, de influenciar as ações dos outros e produzir eventos por meio da produção e da transmissão de formas simbólicas¹¹.

Independente do tipo e formato de avaliação antes de iniciar a redação do instrumento, deve-se responder às perguntas seguintes: escrever o quê? (o fato, o assunto); para quem? (destinatário); quando? (o tempo); onde? (o lugar); como? (o modo); e por quê? (causas e consequências, se houver).

Por isso, observa-se, na maioria das avaliações de reação, as questões relacionadas à conduta, ao relacionamento interpessoal e à postura ética, à assiduidade e pontualidade, à qualidade dos trabalhos desenvolvidos, produtividade, presteza, ao interesse e à participação. Além, claro, de comentários complementares. As respostas a essas perguntas auxiliam na construção de novas visões e das formações, e possibilitam constantes aperfeiçoamentos com logicidade. E os processos avaliativos podem ocorrer de forma escrita ou oral, em registros reflexivos, por exemplo.

Quanto à conduta, ao relacionamento interpessoal e à postura ética, são feitas escalas de avaliação da ética profissional, a postura, a disciplina, a responsabilidade, a comunicação e o equilíbrio emocional. No

¹¹ THOMPSON, John Brookshire. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Tradução Wagner de Oliveira Brandão. 5. ed. São Paulo: Vozes, 2002. p. 4.

tocante à assiduidade e pontualidade, surgem as questões relacionadas ao comparecimento nas aulas. Quanto à qualidade dos trabalhos desenvolvidos, produtividade e presteza, ao interesse e à participação, fatores como eficácia, pesquisa, redação, iniciativa, interesse de autodesenvolvimento, interesse e vontade de executar as atividades, a organização com planejamento e meios mais adequados para cumprir as tarefas, e, claro, a qualidade. Para Cipriano Carlos Luckesi¹²:

Planejamento, execução e avaliação são recursos da busca do desejo. Para tanto, é preciso saber qual é o desejo com ação pedagógica que praticamos junto aos educandos e se queremos estar entregues a ele, a fim de que possamos construir os resultados satisfatórios com o auxílio do planejamento, execução e avaliação, auxiliando o desenvolvimento dos educandos, ao mesmo tempo que processamos nosso autocrescimento.

No caso da formação de magistrados, as tarefas com os registros reflexivos, como trazido por Miguel Ángel Zabalza¹³, podem proporcionar reflexões sobre a própria prática e promover momentos para realização da metacognição e da meta-avaliação. Segundo Erisevelton Silva Lima¹⁴,

¹² LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 167.

¹³ ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

¹⁴ LIMA, Erisevelton Silva. **O diretor e as avaliações praticadas na escola**. 2011. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2011.

há, todavia, elementos importantes que antecedem a produção dos registros reflexivos pelos estudantes em um curso como, por exemplo, a explicitação clara e coerente do planejamento do professor-formador, especialmente no tocante aos seus objetivos de aprendizagens e seus indicadores e critérios de avaliação.

Enfim, como se trata de processos de comunicação, cabe lembrar as diferenças básicas entre: o ato de escrever e o ato de falar.

Quando o estudante escreve em uma autoavaliação ou em uma avaliação de reação, o seu interlocutor não se faz presente, justamente por isso precisa ser o mais objetivo, claro, preciso e direto possível, para que a mensagem seja interpretada de forma correta. Além disso, não dispõe de gestos e de expressão facial para se fazer entender. Nem mesmo é permitido dizer de outra forma, caso o interlocutor (formador/ coordenador) não o compreenda. Até porque, quando se escreve, é pressuposto que o leitor ou o interlocutor conseguirá nos entender.

O ato de falar em um processo de avaliação propicia que se identifique de imediato se o estudante está ou não sendo compreendido. Às vezes, basta um simples gesto de torcer o lábio ou de abrir mais o olho que se percebe a necessidade de refazer o discurso. Aliás, a comunicação presencial (ou remota nos novos tempos), em determinadas situações, nem precisa de emissão oral, basta algum gesto para seu estabelecimento.

Na educação a distância – EaD, no ensino virtual, por exemplo, os sujeitos são autônomos e gestores de sua aprendizagem. Isso ocorre nas plataformas utilizadas por escolas judiciais e de magistratura. Considera-se importante para o estudante virtual o despertar da consciência para a autonomia dos estudos. Os espaços virtuais e os materiais didáticos possibilitam que o acadêmico construa a sua prática de estudo e

interaja com os sujeitos participantes, sejam formadores, tutores ou outros estudantes. Por intermédio das tecnologias da informação e da comunicação, podem tornar-se estudantes e formadores

ativos nesse processo de ensino-aprendizagem. Para isso, ser gestor da própria aprendizagem é tarefa fundamental no estudo a distância, pois se procura cumprir o estabelecido – buscar novas alternativas de estudo, criar os hipertextos, facilitar a aprendizagem em discussões, possibilitar novas reflexões sobre os assuntos abordados e ter senso crítico. Essas são características lógicas dos que buscam conhecimento, seja ele adquirido de forma presencial ou nesse “caleidoscópio” de ideias que a era virtual possibilita. E as avaliações diagnóstica, formativa e de reação estão presentes nesse contexto.

Segundo Jussara Hoffmann¹⁵:

A elaboração de registros descritivos em avaliação não favorece apenas o acompanhamento dos alunos. Estudos realizados (Hoffmann, 1998; 2005) comprovam que o exercício de observar, anotar e refletir ao longo do cotidiano escolar transforma o fazer pedagógico do professor [formador] e de toda a escola. Ao elaborar relatórios parciais e/ou gerais, estagiários e professores [coordenadores] superam a visão comparativa/classificatória da avaliação, evoluindo em termos de uma postura investigativa e mediadora das aprendizagens.

¹⁵ HOFFMANN, Jussara. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 95.

Deve-se reconhecer que a modalidade de ensino a distância requer uma comunicação, na maioria das vezes escrita, com textos coerentes e coesos. E uma escrita por vezes afetuosa. Ana Holanda¹⁶ retrata que “a escrita afetuosa não é apenas aquela sensível, poética. A escrita que abraça, acolhe, encontra uma quantidade maior de pessoas não é cheia de palavras inatingíveis, mas sim a que todos têm capacidade de compreender”.

Só com o uso de uma linguagem correta, porém instituída dentro de uma “conversa”, será proporcionado ao estudante possibilidade de desenvolver competências para a criação textual, revisão e apresentação de suas avaliações. Assim, o estudante entende o processo de linguagem de comunicação na EaD e elabora textos com o desenvolvimento criativo, que oportuniza a confecção da comunicação escrita, por vezes oral e visual, para que os resultados sejam avaliados, e o aperfeiçoamento constante dos cursos seja possibilitado a partir dos diálogos. Isso gera reações. Por isso, antes de fazer a integração de recursos tecnológicos e avaliações no ensino a distância, existe a necessidade de traçar objetivos de aprendizagem e a escolha de materiais e de linguagem adequada, assim como também no ensino presencial.

Não poluir e saber utilizar de linguagem técnico-científica, própria de ambientes acadêmicos é salutar. Falar difícil, de forma prolixa, também é poluir. Enfim, não poluir o ambiente virtual de aprendizagem com instrumentos de avaliações que não geram resultados significativos. As avaliações de reação, por exemplo, devem ter instrumentos e critérios avaliativos bem definidos.

O que se deseja nas avaliações é ser compreendido por meio da comunicação. Ela tem que ser eficaz e de excelência para os bons resultados das formações iniciais, continuadas e de formadores em escolas

¹⁶ HOLANDA, Ana. **Como se encontrar na escrita**: o caminho para despertar a escrita afetuosa em você. Rio de Janeiro: Bicicleta Amarela, 2018. p. 105.

judiciais e de magistratura. E como gerir os resultados? A coordenação tem um importante papel nisso, como uma atividade de rotina, além do acompanhamento direto de curso/formação, no caso, de recepção de produtos advindos das respostas nas avaliações de reação. Seguindo alguns critérios, a avaliação dessas respostas comunicacionais:

[...] depende de habilidades e competências adquiridas que os indivíduos mostram no processo de recepção. Estas habilidades e competências são extremamente diversas. Já observamos que meios técnicos diferentes requerem diferentes tipos de habilidades e competências da parte de quem os usa. Mas é também importante ver que, como atributos socialmente adquiridos, estas habilidades e competências podem variar em muitos aspectos de um grupo para outro ou de uma classe para outra ou ainda de um período histórico para outro. Elas são atributos adquiridos através de processos de aprendizagem ou de inculcação socialmente diferenciados e diversamente acessíveis a indivíduos de formação diferentes. Uma vez adquiridas, estas habilidades e competências se tornam parte da maneira social de ser dos indivíduos e se revelam tão automaticamente que ninguém as percebe como complexas, e muitas vezes sofisticadas, aquisições sociais¹⁷.

¹⁷ THOMPSON, John Brookshire. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Tradução Wagner de Oliveira Brandão. 5. ed. São Paulo: Vozes, 2002. p. 13.

No entanto, nos últimos anos, a velocidade e a quantidade de informações, em um mundo pós-pandêmico, têm crescido assustadoramente. Cada dia há mais e mais informações que são significativas para a formação do magistrado, do indivíduo e da sociedade. A celeridade é tanta que mal se consegue digerir as informações e ter tempo de absorvê-las.

4 A MOBILIZAÇÃO DE SABERES E AS INSTÂNCIAS DE CONSAGRAÇÃO

Como explicitado, vive-se em uma época de constantes mudanças, ressignificações e quebra de paradigmas. Na realidade atual, o que ocorre é as equipes e a coordenação se encontrarem em situação na qual são obrigadas a se adaptar às novidades e a estar em constante atualização. É necessário que se tenha consciência sobre a utilização dos meios, estando a par das mudanças e da necessidade de adaptação a essas, de modo que o que era para ser um instrumento de facilitar a vida – a tecnologia – não passe a ser um problema.

O ideal será se desprender por um momento desse ritmo acelerado e, por meio da reflexão, analisar, de forma crítica, o que deverá ser feito, a atitude a ser tomada, e a partir disso, ter a capacidade de reação e visão do futuro, agindo da melhor forma possível para solucionar [os problemas e estudar novas ações educacionais]¹⁸.

¹⁸ COLLAÇO, Gabriel Henrique. Posfácio. In: GONÇALVES, Jéssica; GOULART, Juliana. **Negociação, conciliação e mediação**: impactos da pandemia na cultura do consenso e na educação jurídica. Florianópolis: Emais Academia, 2020. p. 46. E-book.

Para a mobilização do conhecimento, Celso dos S. Vasconcellos¹⁹ esboça sobre tempos e espaços:

A tarefa pedagógica, por sua especificidade, implica que num determinado período de tempo, num determinado espaço, um determinado grupo de sujeitos se debruce sobre um determinado objeto de conhecimento. A fim de que o objeto de conhecimento que o professor propõe torne-se objeto de conhecimento para o aluno, é necessário que o aluno, enquanto ser ativo que é, esteja mobilizado para isso, qual seja, dirija sua atenção, seu sentir, seu pensar, seu fazer sobre o objeto de conhecimento (ação intencional).

Nesse sentido, Vasconcellos²⁰ completa que “a mobilização corresponde a uma sensibilização para o conhecimento, a criar uma atitude favorável à aprendizagem”.

No contexto da magistratura, a cultura modela o indivíduo, evidenciando e cultivando suas potencialidades e capacidades de fala, de ação e de criatividade. A cultura de comunicação participa igualmente desses processos, mas também é algo novo na aventura humana.

[...] O entretenimento oferecido por esses meios frequentemente é agradávelíssimo e utiliza instrumentos visuais e auditivos,

¹⁹ VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2005. (Cadernos pedagógicos do Libertad; 2). p. 59.

²⁰ *Ibid.*, p. 59.

usando o espetáculo [a formação] para seduzir o público e levá-lo a identificar-se com certas opiniões, atitudes, sentimentos e disposições²¹.

Nesse sentido, Beatriz Sarlo²² alerta:

Para entender a cultura hoje, é necessário tentar compreender o conjunto de transformações que, vivenciadas no presente, muitas vezes parecem ter acabado de acontecer e são completamente originais de nosso tempo. Quando colocadas em perspectiva histórica, porém, descobre-se que em outros momentos houve transformações igualmente profundas.

Para discutir as questões da construção da realidade, necessário se faz um breve estudo das teorias de Pierre Bourdieu²³. O conceito de “campo”, do referido autor, propõe que os processos de consagração sejam deslocados para as concretas práticas da sociedade, isto é, para a participação de novos agentes no sistema. O conceito de “campo” está relacionado como o espaço onde ocorrem lutas para obter poder ou domínio, como o campo artístico, religioso, científico, dos partidos políticos, das classes sociais e das escolas. Mas que lutas são essas?

O que está em questão é a disputa pelo capital simbólico, seja ele cultural ou social. Pode-se entender esse capital como os bens e as

²¹ KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001. p. 11.

²² SARLO, Beatriz. A literatura e a arte na cultura da imagem. In: AXT, Gunter; SCHÜLER, Fernando Luís (org.). **Fronteiras do pensamento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 131.

²³ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectivas, 2004.

riquezas, mas também os saberes, os prestígios, os diplomas, os títulos e as premiações, isto é, as instâncias de consagração. Isso pode gerar o poder social. Pierre Bourdieu²⁴ divide o campo em: dominantes e dominados. Os dominantes são aqueles que desenvolvem as práticas para a conservação do poder por um capital acumulado. Temos que entender, ainda, que os dominados têm o objetivo de subversão, o que pretendem é inverter os papéis, ou o que chamamos de *status*. O confronto é permanente em um processo formativo e avaliativo. Kellner²⁵ destaca:

A cultura de consumo oferece um deslumbrante conjunto de bens e serviços que induzem os indivíduos a participar de um sistema de gratificação comercial. A cultura da mídia e a de consumo atuam de mãos dadas no sentido de gerar pensamentos e comportamentos ajustados aos valores, às instituições, às crenças e às práticas vigentes.

Para que se tenha a compreensão das rupturas que se vive na atualidade, em se tratando de educação vinculada às questões sociais, precisamos fazer um breve estudo. As questões sociais estão diretamente ligadas com a desigualdade social. O termo surge como exigência de políticas públicas em benefício da classe operária. Atualmente, com o processo de industrialização e empobrecimento dessa classe, as questões sociais estão vinculadas ao sistema capitalista de produção. As formas como a “riqueza” em sociedade são repartidas e até mesmo produzidas. Assim, comenta Norbert Elias²⁶.

²⁴ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectivas, 2004.

²⁵ KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001. p. 11.

²⁶ ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 17.

Na vida social de hoje, somos incessantemente confrontados pela questão de se e como é possível criar uma ordem social que permita uma melhor harmonização entre as necessidades e inclinações pessoais dos indivíduos, de um lado, e, de outro, as exigências feitas a cada indivíduo pelo trabalho cooperativo de muitos, pela manutenção e eficiência do todo social.

Faz-se necessário relembrar a teoria crítica da sociedade, aquela que trata das formas de opressão e dominação e de resistência. Uma forma de progresso e de dominação social ao mesmo tempo. Interessante a concepção apresentada, a seguir, por Norbert Elias²⁷:

Um número cada vez maior de funções relativas à proteção e ao controle do indivíduo, previamente exercidas por pequenos grupos, como a tribo, a paróquia, o feudo, a guilda ou o Estado, vai sendo transferido para Estados altamente centralizados e cada vez mais urbanizados. À medida que essa transferência avança, as pessoas isoladas, uma vez adultas, deixam mais e mais para trás os grupos locais próximos, baseados na consanguinidade. A coesão dos grupos rompe-se à medida que perdem suas funções protetoras e de controle. E, nas sociedades estatais maiores, centralizadas e urbanizadas, o indivíduo tem que batalhar muito mais para si.

²⁷ ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 102.

Tem-se que levar em consideração que todas as formas de conhecimento coexistem. Pensar em um fenômeno por meio de matrizes de compreensão, como o conhecimento do senso comum, filosófico, religioso, artístico e científico. Com suas peculiaridades, aproximações e diferenças, aparecem maneiras de o sujeito “conhecer”. Conhecer, segundo Costa²⁸, “é mais do que ter na memória um conjunto de informações: é conseguir fazer com que essas informações se transformem em prática e sejam úteis sob a perspectiva pessoal, profissional, social ou política”.

Para isso, o refletir sobre a comunicação, seja na propagação de informações de pessoas, de instituições ou de lugares, torna-se fundamental também para o processo avaliativo. No caso também na formação de magistrados, nos seus diversos momentos, presencialmente ou remotamente, e nos estudos nas escolas. Necessário salientar que as mídias possuem o seu caráter dominante na cultura, na socialização e na política. Segundo Kellner²⁹:

Na última década também surgiram novas tecnologias que mudaram os padrões da vida cotidiana e reestruturaram poderosamente o trabalho e lazer. As novas tecnologias do computador substituíram muitos empregos e criaram outros novos, oferecendo novas formas de acesso à informação e à comunicação com outras pessoas e propiciando a alegria de uma nova esfera pública informatizada. As novas tecnologias da mídia e da informática, porém, são ambíguas e podem ter efeitos

²⁸ COSTA, Sérgio Francisco. **Método científico**: os caminhos da investigação. São Paulo: Harbra, 2001. p. 4.

²⁹ KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001. p. 26.

divergentes. Por um lado, proporcionam maior diversidade de escolha, maior possibilidade de autonomia cultural e maiores aberturas para as intervenções de outras culturas e ideias. No entanto, também propiciam novas formas de vigilância e controle, em que os olhos e sistemas eletrônicos instalados em locais de trabalho funcionam como encarnação contemporânea do Grande Irmão. As novas tecnologias da mídia também propiciam formas de controle social por meio de técnicas de doutrinação e manipulação mais eficientes, sutis e ocultas.

Sendo assim, para que tenhamos a compreensão das rupturas que vivemos na atualidade, em se tratando de comunicação vinculada às questões das avaliações e das ciências sociais, é necessário, ainda, fazer uma breve reflexão sobre o avaliar e os paradigmas.

Avaliar é estabelecer um juízo de valor, de qualidade, para tanto, é necessário um critério que é padrão mínimo, isto é, o mínimo necessário a ser construído pelos estudantes-magistrados em cada formação, que deve ser estabelecido pelos formadores das escolas judiciais ou das de magistratura.

Após obter esse mínimo necessário, pensa-se que o formador terá como detectar os níveis de aprendizagem atingidos pelos estudantes e tomar uma decisão sobre o que precisa ser feito para alcançar a qualidade ideal. A partir disso, o formador passa por novos conteúdos para se conseguir o nível esperado de desenvolvimento de competências. Isso se faz nos convívios das formações, na relação de confiança e entrega com transparência para a relação com interação.

No transmitir e receber, são salutareis as questões do processo de ensinagem em que se forma até uma terceira personalidade desses atores – formador-formador, formador-estudante e estudante-estudante. Isso tudo em três momentos do método dialético de ensino: mobilização do conhecimento; construção do conhecimento; e elaboração do conhecimento.

E em todo processo de avaliação, o método dialético permite aspectos tanto quantitativos quanto qualitativos. Pode-se entender o primeiro como uma medida, ou algo que tenha o valor numérico, e o segundo como algo que pode ser feito no decorrer da formação para avaliar o estudante-magistrado como um todo no processo de aprendizagem. É importante salientar que esse aspecto qualitativo, isto é, não numérico, deve observar a capacidade e o ritmo de cada estudante. Sendo assim, tanto para o qualitativo quanto para o quantitativo, deve-se levar em consideração o julgamento de valor. E aqui não está se tratando de dicotomia, mas dos aspectos que fazem parte de um todo.

A integração dos aspectos qualitativos e quantitativos permite aos formadores fazer o cruzamento de seus resultados ou conclusões para ter a confiança de que seus dados não estão baseados apenas em alguma situação particular. E aos coordenadores, que a troca com equipes possa gerar novos resultados para as formações.

Concebem-se assim as escolas judiciais e as de magistratura como local de produção e não de reprodução. Quando mencionamos a palavra produção, pensamos em ação, mudança, atuação, inovação. Por isso, não conseguimos reduzir as escolas à função de lançar seu estudante egresso de formação/curso, simplesmente, no dia a dia da judicatura. Entendemos que as escolas também têm essa responsabilidade, mas, principalmente, a de produzir conhecimento, fazendo com que formador e estudante, em relações estabelecidas no processo ensino-aprendizagem, pratiquem o verbo pensar.

A identificação das características dos paradigmas científicos faz com que se perceba o desenvolvimento das ciências em fase de transição, o que leva, de tempos em tempos, ao nascimento de uma nova ordem científica.

No início do século XXI, Boaventura Sousa Santos, professor da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, refletia sobre a importância da ciência e tecnologia e os cuidados com o rigor científico.

Paradigma “é o conjunto de regras e de princípios que se constitui em objeto de consenso, em determinada ciência”³⁰(tradução própria).

Por um lado, as potencialidades da tradução tecnológica dos conhecimentos acumulados fazem-nos crer no limiar de uma sociedade de comunicação e interativa libertada das carências e inseguranças que ainda hoje compõem os dias de muitos de nós: o século XXI a começar antes de começar. Por outro lado, uma reflexão cada vez mais aprofundada sobre os limites do rigor científico combinada com os perigos cada vez mais verossímeis da catástrofe ecológica ou da guerra nuclear fazem-nos temer que o século XXI termine antes de começar³¹.

Com a celeridade das mudanças e nos processos avaliativos, pode-se pensar no ponto de vista do paradigma dominante, em sua crise e, no paradigma emergente, assim como nas perspectivas futuras da ciência.

³⁰ “[...] est l'ensemble des règles et des principes qui fait l'objet d'un consensus [...] dans une science donnée”. LE COADIC, Yves-François. **Usages et usagers de l'information**. Paris: Nathan, 1997. p. 15.

³¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 11. ed. Porto: Afrontamento, 1999. p. 6.

O paradigma dominante, isto é, a ordem científica dominante, é herdado de um período que se inicia no século XVI, consolida-se no século XIX e refere-se ao modelo racionalista. Nessa fase, quantificar é significado de conhecer. É a matemática que fornece o instrumento de análise. O modelo de conhecimento científico das ciências exatas se tornou o único válido de conhecimento. Aplicam-se “ao estudo da sociedade todos os princípios epistemológicos e metodológicos que se aplicavam ao estudo da natureza, partindo do pressuposto de que as ciências naturais utilizam o único modelo de conhecimento universalmente válido”³².

O paradigma emergente é algo relativamente novo, surge no século XX, diferente da ciência tradicional, que definiu o modelo de ciência a partir da revolução científica do século XVI. Dessa forma, as ciências sociais têm um longo caminho a percorrer, para conseguirem a compatibilização com os critérios das ciências naturais.

Portanto, surgem as novas ideias de tempo e espaço e a noção de relatividade dos fenômenos. Ocorre, assim, uma ruptura que leva à reflexão epistemológica do conhecimento científico e a questionamentos que instauram uma crise nas ciências. Nos tempos atuais, busca-se o pensamento de como uma nova ciência substituirá o paradigma em crise.

Com o paradigma emergente, não há mais uma distinção entre humano e inumano, humano e natureza, orgânico e inorgânico. Acaba, assim, a distinção entre as ciências humanas e as exatas. O homem é o centro da natureza. Cria-se uma fragmentação temática, e não só disciplinar. A ciência não apenas descobre, mas propõe conhecimentos e, portanto, não é a única explicação possível, exata, ela aproxima-se então do senso comum. Observam-se novas formas de problematizar questões.

Sendo assim, é o momento de absorver e problematizar as questões relacionadas às avaliações nas formações de magistrados para encontrar

³² SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 11. ed. Porto: Afrontamento, 1999. p. 7.

soluções para os novos momentos de análises críticas pelas coordenações. Para isso, precisa-se antes planejar, propor formas de processos avaliativos inovadores, que gerem utilidade.

5 CONCLUSÃO

Em processos avaliativos, o crítico nada mais é do que um mediador entre as formações e seus atores participantes. Cabe aos coordenadores das ações educacionais informar e formar culturalmente o público. Uma ponte, um elo entre as formações, os estudantes, os formadores e as equipes. O processo de avaliação geralmente está associado a toda uma gama de emoções, sentimentos, aspirações e desejos, o que revela uma dimensão emotiva, de afetividade, de tensão, de nervosismo e até de medo. A crítica, no caso, serve como o despertar do olhar diferente e particular sobre os cursos; na coletividade, o exercitar da curiosidade; o reeducar do olhar e dos sentidos; e o abrir formas de perspectivas diferenciadas para o aperfeiçoamento e para a produção de novas ações educacionais. Só assim, nas avaliações de aprendizagem, sejam elas de reação, a crítica poderá readquirir seu sentido didático, provocador, criativo. Para isso, o discurso na comunicação utiliza da argumentação.

A argumentação é necessária para os profissionais da educação, porque o conhecimento também se desenvolve por meio de argumentos. Nas avaliações com a crítica comunicacional, a realidade se constrói com a reforma da nossa visão, interpretando as avaliações com olhar diferente. A criatividade está em primeiro lugar. É o *timing* perfeito, isto é, a escolha no momento oportuno para agir. Olhar dirigido. Nesse caso, obtêm-se os pequenos momentos, que pareciam banais, reinventados. Isso é ser crítico, é construir uma formação, conquistando novos olhares e imaginações. Sem esquecer que atingir um nível estético é importante, pois a crítica serve para mexer com o coração e a cabeça, incomodar, instigar e provocar

reflexões e discussões, fazendo também com que o ser humano tenha capacidade de construir novas imagens à medida que lê, vê e escuta.

Nesse mundo veloz, com a quantidade de formações pelo Brasil nas escolas judiciais e nas de magistratura, a crítica serve como embasamento para a percepção dos estudantes e formadores/coordenadores. A leitura social de uma formação só se constrói quando outros críticos apresentam suas avaliações, seus materiais. Um crítico que critica o seu antecessor. A crítica da crítica nada mais é do que a perpetuação do crescimento do conhecimento de uma leitura coletiva.

Sendo assim, é importante esclarecer que as formações, em seus diversos ambientes de aprendizagem, trazem o envolvimento direto com as tecnologias relacionadas com representações, com as linguagens e com os códigos. Criação de projetos de produtos que beneficiarão também o estudante nas jornadas da magistratura. O profissional cria e inova, desenvolve habilidades, produz, edita, gerencia os bens culturais e os objetos de aprendizagem. Por isso a necessidade de apresentação pessoal e profissional com competências trabalhadas nas escolas judiciais e nas de magistratura. A participação é um componente indispensável para a construção da cidadania e para o desenvolvimento de um país. O magistrado, os formadores, as equipes pedagógicas e as coordenações são aqueles que: gerenciam o uso de tecnologias; definem objetivos de estudo; cocriam e avaliam os resultados. Dessa forma, a comunicação passa a ser bidirecional, pois os estudantes e formadores/coordenadores não são meros receptores de informações. Busca-se estabelecer as relações dialogais, criativas, com desenvolvimento do senso crítico e com a participação. Isso, é claro, com o impulso de desenvolvimento possibilitado pelas novas tecnologias na educação judicial.

Mostra-se que é necessário perceber, interpretar cenários e estabelecer relações e conexões argumentativas coerentes nos diversos contextos organizacionais e institucionais. Exercem-se, assim, as competências necessárias para o estabelecimento de um discurso

comunicacional, com conduta que respeita os valores definidos por uma organização/instituição e pela própria sociedade, agindo sempre com a consciência do impacto das ações individuais e das escolas, no ambiente de aprendizagem e na vida das pessoas.

Sendo assim, a aprendizagem significativa ocorre quando se percebe que o processo de ensino-aprendizagem é importante para a conclusão dos próprios objetivos dos atores. Assim, observa-se que o fundamento da avaliação nas formações das escolas judiciais e das de magistratura remete a diferentes técnicas e instrumentos que possam ser reflexo verdadeiro daquilo que foi o processo de aprendizagem nas várias dimensões. Esse espaço comunicacional avaliativo merece atenção com a relação entre teoria e prática, e de troca de informação e experiência é o que se espera das formações de magistrados.

Esta produção textual contextualizada é apenas o início de uma verificação das comunicações nos processos avaliativos de aprendizagem, sem finalidade de oferecer solução para uma problemática bem atual na gestão das escolas, sem dúvida complexa e, por isso, estimulante. Resume-se na demonstração de aspetos sensíveis de uma realidade problematizada e que cada vez mais precisa ser documentada. Aqui, fez-se o estudo teórico-prático do conjunto de fatores presentes, refletidos e projetados em formações observadas pelo Brasil na postura de estudante, formador e coordenador. Espera-se que sua utilidade seja confirmada, caso possa servir de advertência da importância da comunicação efetiva para estudantes, pesquisadores, formadores, comunicadores, coordenadores, gestores e críticos da cultura do trabalho educativo.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectivas, 2004.

COLLAÇO, Gabriel Henrique. Posfácio. In: GONÇALVES, Jéssica; GOULART, Juliana. **Negociação, conciliação e mediação**: impactos da pandemia na cultura do consenso e na educação jurídica. Florianópolis: Emais Academia, 2020. p. 44-47. *E-book*.

COSTA, Sérgio Francisco. **Método científico**: os caminhos da investigação. São Paulo: Harbra, 2001.

DUARTE, Marcia Yukiko Matsuuchi. Comunicação e cidadania. In: DUARTE, Jorge (org.). **Comunicação pública**: estado, mercado, sociedade e interesse público. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 95-115.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOLANDA, Ana. **Como se encontrar na escrita**: o caminho para despertar a escrita afetuosa em você. Rio de Janeiro: Bicicleta Amarela, 2018.

KARSENTY, Laurent; LACOSTE, Michèle. Comunicação e trabalho. In: FALZON, Pierre. **Ergonomia**. São Paulo: Blucher, 2007. p. 193-206.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001.

LE COADIC, Yves-François. **Usages et usagers de l'information**. Paris: Nathan, 1997.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIMA, Erisevelton Silva. **O diretor e as avaliações praticadas na escola**. 2011. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2011.

JARAMILLO LÓPEZ, Juan Camilo. Proposta geral de comunicação pública. In: DUARTE, Jorge (org.). **Comunicação pública**: estado, mercado, sociedade e interesse público. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 246-267.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NÖTH, Winfried; SANTAELLA, Lucia. **Introdução à semiótica**: passo a passo para compreender os signos e a significação. São Paulo: Paulus, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 11. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SARLO, Beatriz. A literatura e a arte na cultura da imagem. In: AXT, Gunter; SCHÜLER, Fernando Luís (org.). **Fronteiras do pensamento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 129-146.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SERÁFICO, José. A empresa de comunicação e o profissional: exigências da regulação. In: SARAIVA, Enrique; MATOS MARTINS, Paulo Emílio; PIERANTI, Octavio Penna (org.). **Democracia e regulação dos meios de comunicação de massa**. Rio de Janeiro: FGV, 2008. p. 30-55.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. (Virando séculos, 7).

THOMPSON, John Brookshire. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Tradução Wagner de Oliveira Brandão. 5. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2005. (Cadernos pedagógicos do Libertad; 2).

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEMÓR, Pierre. As formas da comunicação pública. In: DUARTE, Jorge (org.). **Comunicação pública**: estado, mercado, sociedade e interesse público. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 214-245.

ESTUDO DO MEIO NO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE MAGISTRADOS: RELEVÂNCIA E CUIDADOS

RENATA ANDRADE LOTUFO*

SUMÁRIO

1 Introdução. 2 Estudo do meio: breve histórico e definição. 3 Planejamento e condução do estudo do meio: antes, durante e depois. 4 Categorias de estudos do meio; 4.1 Instituições: INSS, Polícia Federal, Aeroporto Internacional e Procuradoria Regional da Fazenda; 4.2 Locais para observar a realidade social; 4.3 Reflexões sobre o juiz e a história; 4.4 Locais de encarceramento. 5 Avaliação de reação. 6 Conclusão. Referências.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo trazer um relato de experiência a respeito dos estudos do meio realizados no Curso de Formação Inicial dos juízes federais aprovados no XIX Concurso Público do Tribunal Regional Federal da Terceira Região, realizado de outubro de 2019 a fevereiro de 2020 pela Escola de Magistrados da Justiça Federal da 3ª Região – Emag (São Paulo e Mato Grosso do Sul).

Durante o curso de formação inicial de quatro meses, foram proporcionados onze estudos do meio para os novos magistrados, com a intenção de integrar a prática e a realidade de instituições que teriam

* Desembargadora federal no Tribunal Regional Federal da 3ª Região – TRF3 e magistrada desde 1996. Mestre e especialista pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Docente com experiência em Formação Inicial, Formação Continuada e Formação de Formadores de juízes.

impacto direto ou indireto na futura atuação profissional dos juízes recém-empossados.

A metodologia vai ao encontro das Diretrizes Pedagógicas da Enfam¹, cujos pilares de seu direcionamento político-educacional são o humanismo e a ética, que devem ser implementados de forma interdisciplinar, aliando a teoria e a prática.

Dessa forma, o estudo do meio é uma das metodologias ativas de ensino- aprendizagem ideal para que tenhamos magistrados humanos, sensíveis e preocupados com as relações presentes e futuras.

Além disso, o estudo do meio traz instrumentos para que o juiz adquira competências complexas para a resolução de problemas sociais.

As visitas foram entremeadas durante os quatro meses de curso de formação inicial e precedidas de preparo prévio e posterior dos discentes.

Geralmente, quando pensamos em visitas guiadas, os novos juízes, por tradição, eram levados ao Aeroporto Internacional e à Superintendência da Polícia Federal.

Nessa experiência, trouxemos uma gama muito mais ampla de incursões, todas na cidade de São Paulo ou Grande São Paulo, com o intuito de ampliar e trabalhar um número maior e mais complexo de competências dos novos juízes.

Dividindo-se por categorias e intencionalidades, passamos a elencar as onze atividades.

Os magistrados foram levados às instituições que são ou grandes litigantes ou parceiros indiretos, tais como: Agência do INSS, da Rua Coronel Xavier Toledo em São Paulo (15 de outubro de 2019); Superintendência da Polícia Federal, em São Paulo (18 de novembro de 2019); Aeroporto Internacional de São Paulo – Aeroporto André Franco

¹ ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Diretrizes Pedagógicas da Enfam para a formação e aperfeiçoamento demagistrados**. Brasília, DF: Enfam, 2017. Disponível em: https://www.Enfam.jus.br/wpcontent/uploads/2017/12/Res_7_Enfam_2017_Diretrizes_Pedagogicas_Enfam-_Texto_-_Principal.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

Montoro – Guarulhos – (5 de dezembro de 2019); e Procuradoria Regional da Fazenda Nacional (8 de janeiro de 2020). Sob o ponto de vista de reconhecimento da realidade social e ambiental que nos circunda, com interferência nas causas objetos dos futuros julgamentos, foram realizados os estudos do meio para o Arsenal da Esperança² (11 de outubro de 2019), a Cooperativa Vitória do Belém³ (18 de dezembro de 2019) e o Hospital Municipal do Campo Limpo⁴ (3 de fevereiro de 2020). Para gerar a reflexão sobre as similitudes da atividade do juiz com o historiador em relação às provas, bem como sensibilizá-los sobre questões de direitos humanos, os juízes foram no mesmo dia (27 de janeiro de 2020) ao Centro de Memória do Museu Judaico⁵ e ao Memorial da Resistência⁶. Por fim, a experiência em relação ao aprisionamento foi abordada na visita à Custódia da Polícia Federal e, posteriormente, ao Centro de Detenção Provisória II de Pinheiros (21 de novembro de 2019) e na Penitenciária Feminina da Capital (10 de janeiro de 2020).

Passaremos, a seguir, a expor a metodologia e o relato da experiência.

2 ESTUDO DO MEIO: BREVE HISTÓRICO E DEFINIÇÃO

Segundo Lopes e Pontuschka⁷:

² Cf. <https://br.sermig.org/arsenais/arsenal-da-esperanza-sao-paulo-brasil.html>. Acesso em: 26 jun. 2023.

³ Cf. <https://circulagem.com.br/cooperativa/cooperativa-vitoria-do-belem/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

⁴ Cf. <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/ems/?p=355476>. Acesso em: 26 jun. 2023.

⁵ Cf. https://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/centro-de-memoria-do-museu-judaico-de-sao-paulo?sf_culture=es. Acesso em: 26 jun. 2023.

⁶ Cf. <http://memorialdaresistenciasp.org.br/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

⁷ LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 173-191, 2009.

O Estudo do Meio pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento do diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos.

Pretende-se com o estudo do meio desenvolver nos alunos as capacidades de observação e relacionamento, favorecendo sua integração social⁸. Busca-se instigar a reflexão sobre como está a qualidade do olhar, do ouvir, do cheirar, do sentir, do perceber, do tocar, do falar e do calar⁹.

Bastante conhecido no currículo escolar infantil, fundamental e médio, o estudo do meio não é prática pedagógica nova. Há relatos que indicam que essa metodologia existia no Brasil no início do século XX, mas foi acentuada na educação a partir da década de 1960, sob inspiração do movimento da Escola Nova¹⁰.

Nas faculdades de Direito, os estudos do meio mais conhecidos são eventuais visitas a estabelecimentos prisionais, mas sem qualquer obrigatoriedade curricular. Além disso, em alguns casos, observa-se visitas guiadas a fóruns ou tribunais para os alunos assistirem a julgamentos.

⁸ CARVALHO, Graça Simões de; FREITAS, Maria Luísa Varela de. **Metodologia do estudo do meio**. Luanda: Pural Editores, 2010. p. 6.

⁹ LESTINGE, Sandra; SORRENTINO, Marcos. As contribuições a partir do olhar atento: estudos do meio e a educação para a vida. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 3, p. 602, 2008.

¹⁰ LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 173-191, 2009.

Revestidos como prática ou estágio, os estudantes também comumente assistem a audiências, mas a prática é solitária, cabendo ao docente a análise posterior do relatório elaborado pelo cursista.

Os estudos do meio, ao contrário, são conduzidos antes e depois por uma atividade docente criteriosa. Isso é absolutamente imprescindível para que a metodologia atinja seus objetivos, não podendo ser confundida com uma visita ou passeio de aspecto lúdico. Pelo fato de aproximarem as pessoas, construindo relações interpessoais entre os participantes, é importante o comprometimento, a responsabilidade e o envolvimento coletivo no estudo¹¹.

Outra questão muitíssimo importante é o fato de que o estudo do meio é uma experiência sinestésica, pois traz um cruzamento de sensações sobre o que escuta, ouve, vê e sente. Apenas como exemplo, entre os juízes que estão acostumados a trabalhar com execução penal, sabe-se qual é o *cheiro do cárcere*¹², variável de acordo com a situação, mas que mistura: suor, angústia, confinamento, sabão, água sanitária, tristeza, monotonia e uma infinidade de substantivos. Como descrever isso para quem nunca adentrou uma unidade do sistema penitenciário?

Justamente por ser uma metodologia ativa que atinja sentimentos e sensações, o formador tem de estar muito atento aos seus alunos: como reagem, como se expressam e como interpretam. Algumas experiências podem trazer gatilhos sobre questões pessoais ou psicológicas importantes, que devem ser tratados com delicadeza, discrição e encaminhamento personalizado por parte do formador.

Em se tratando de curso de formação inicial de magistrados, o estudo do meio é uma das mais indicadas ferramentas para trazer saberes necessários para a educação do futuro. Depois de passarem por

¹¹ LESTINGE, Sandra; SORRENTINO, Marcos. As contribuições a partir do olhar atento: estudos do meio e a educação para a vida. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 3, p. 604 e 611, 2008.

¹² SOUZA, André Peixoto de. **O cheiro do cárcere**. [S. l.]: Canal Ciências Criminais, 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-cheiro-do-carcere/492787547>. Acesso em: 26 jun. 2023.

um concurso público que em seu edital fraciona os saberes do Direito e examina os candidatos com base em seu conhecimento teórico, é preciso trazê-los de volta para a realidade, e, nos dizeres de Edgar Morin¹³, colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, trabalhando as incertezas e a compreensão.

3 PLANEJAMENTO E CONDUÇÃO DO ESTUDO DO MEIO: ANTES, DURANTE E DEPOIS

Ao contrário do que pode parecer em um primeiro momento, a organização de um estudo do meio pressupõe muito trabalho e organização detalhista.

Potuschka, Paganelli e Cacete¹⁴ elencam pelo menos sete etapas ou momentos na organização do estudo do meio: 1) o encontro dos sujeitos sociais (opção pelo espaço e tema a serem estudados); 2) definição dos objetivos e do planejamento; 3) elaboração do caderno de campo; 4) roteiro e cronograma das atividades a serem desenvolvidas durante a pesquisa de campo; 5) o trabalho de campo em si; 6) a sistematização dos dados coletados na pesquisa/trabalho de campo; e, claro, 7) avaliação e divulgação dos resultados.

No caso do curso de formação inicial dos juízes aprovados no XIX Concurso da Terceira Região, as escolhas dos locais para os estudos do meio foram idealizadas pelos três coordenadores do curso: Desembargador Federal José Marcos Lunardelli (diretor da Emag na época), Juíza Federal Márcia Hoffmann do Amaral e Silva Turri e eu. O planejamento do curso foi feito com base em avaliações diagnósticas e de reação de cursos anteriores, bem como com a incorporação de alguns elementos de

¹³ MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

¹⁴ PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007 *apud* LOPES; PONTUSCHKA, 2009.

organização e de avaliação (webfólio) da Escola de Magistratura Federal da 5ª Região – Esmafe.

As seleções dos locais para a realização dos estudos do meio estão sempre conectadas com a definição dos objetivos. Não há como dissociar os objetivos da metodologia. Os objetivos educacionais são os resultados que o educador espera alcançar com aquela atividade pedagógica¹⁵, portanto estão umbilicalmente ligados com a metodologia. Deteremos nos objetivos específicos das atividades, conforme relatamos cada um deles.

Após a escolha dos locais, foi organizado entre os coordenadores, e, muitas vezes, com o auxílio de outros formadores, quem acompanharia as atividades e quem seria(m) o(s) responsável(is) pelo contato com os agentes externos para agendamento. Alguns estudos do meio foram precedidos de reuniões e visitas prévias, para que justamente pudéssemos explicar nossas intencionalidades pedagógicas e ajustar algumas questões práticas.

Outro preparo de imensa importância para o bom aproveitamento dos estudos do meio foi a capacitação dos discentes conduzida por Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer, professora do Departamento de Antropologia da USP e coordenadora do Núcleo de Antropologia do Direito – Nadir.

A professora trouxe aos juízes recém-ingressos o olhar antropológico da etnografia. Mariza Peirano¹⁶ deixa bem claro que não se trata de um método, mas um relato descritivo denso e de observação atenta. E, claro, existem etnografias boas e outras nem tanto. Para ela, uma boa etnografia cumpre pelo menos três condições: i) contextualiza a situação e a respectiva comunicação; ii) transforma, “de maneira feliz”, para a linguagem escrita o que foi vivo e intenso na pesquisa de campo,

¹⁵ HAYDT, Regina Célia C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011. E-book.

¹⁶ PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 386, jul./dez. 2014.

transformando a experiência em texto; e iii) detectam a eficácia social das ações de forma analítica.

Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer mostrou aos novos juízes o que era e o que se esperava deles nos estudos do meio: que elaborassem “o (velho e bom) caderno de campo”, nos dizeres de José Guilherme Cantor Magnani¹⁷. Sobre o tema, destacamos:

O caderno de campo, entretanto – para além de uma função catártica – pode ser pensado também como um dos instrumentos de pesquisa. Ao registrar, na linha dos relatos de viagem, o particular contexto em que os dados foram obtidos, permite captar uma informação que os documentos, as entrevistas, os dados censitários, a descrição de rituais, – obtidos por meio do gravador, da máquina fotográfica, da filmadora, das transcrições – não transmitem.

Citando Geertz, Magnani¹⁸ descreve que a prática etnográfica tem dois momentos: *experience-near* e *experience-distance*, a primeira refere-se a tudo que é anotado no momento da experiência in loco, no “calor dos acontecimentos”; e a segunda, a uma reflexão sobre a prática (utilizando-se possivelmente de parâmetros e impressões do caderno de campo). Ainda que tecnicamente esse relato possa ser entendido como o caderno de campo em si, no curso o chamamos de registro reflexivo, visto que se trata de um instrumento de avaliação formativa largamente adotado pela Enfam e pelas escolas judiciais.

¹⁷ MAGNANI, José Guilherme Cantor. O [velho e bom] caderno de campo. **Revista Sexta-Feira**, [s.l], n. 1, p.811, 1997. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Magnani_JGC_38_971501_O_VelhoEBom_CadernoDeCampo.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

¹⁸ GEERTZ, 1983 *apud* MAGNANI, 1997.

A pergunta norteadora para todos os registros reflexivos após as visitas era: durante a visita, o que você viu, ouviu e registrou de mais significativo para o seu início de carreira na magistratura federal?

Optamos por fazer um preparo prévio e utilizar as experiências dos estudos do meio posteriormente em outras atividades, de forma indireta, para que os discentes pudessem melhor absorver e refletir sobre tudo o que viram, ouviram e registraram.

Os registros reflexivos eram entregues até uma semana depois da visita, justamente para não perder o *frescor* dos acontecimentos. A avaliação formativa ocorreu por forma de devolutiva escrita individual para cada discente, feita por dupla avaliação exclusiva. Geralmente nós, as coordenadoras¹⁹, ou uma de nós e um dos formadores das atividades respondíamos individualmente todos os registros reflexivos, sem ler o *feedback* do outro avaliador. Fizemos isso porque notamos que no começo, mesmo com toda a preparação para a prática etnológica, os discentes eram pouco espontâneos. Preparados para responder provas teóricas, com correntes jurisprudenciais diversas, citando vários autores, tiveram grande resistência em utilizar a primeira pessoa do singular e verbalizar como tinha sido para si a experiência.

Assim, a dupla avaliação independente, ou seja, sem convergência e trocas de ideias dos avaliadores, evitou vieses e trouxe maior diversidade de olhares dos avaliadores, com observações e sugestões diversas.

Por opção da coordenação, não sistematizamos os dados coletados no trabalho de campo em si, nem realizamos a divulgação dos resultados. Isso foi realizado em um outro curso de formação continuada da Emag, em que fui uma das coordenadoras, cujo título foi O Encarceramento Feminino Visto de Perto (setembro de 2018)²⁰, com a visita em dois estabelecimentos

¹⁹ Renata Andrade Lotufo e Marcia Hoffmann do Amaral e Silva Turri.

²⁰ Cf. A EMAG promove evento sobre encarceramento feminino. www.trf3.jus.br, São Paulo, 26 fev.2018, 13:47. Disponível em: <https://www.trf3.jus.br/emag/noticias/2018/setembro/28092018-a>. Acesso em: 26 jun. 2023.

prisoinais femininos: Presídio Feminino Butantan (regime semiaberto) e Penitenciária Feminina de Sant'Anna (regime fechado).

O motivo é simples. No curso o Encarceramento Feminino Visto de Perto, o objetivo era os alunos conhecerem de perto o encarceramento feminino e discutirem sobre suas peculiaridades, formando um documento final coletivo que foi entregue ao Grupo de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário – GMF do Tribunal Regional Federal da 3ª Região, um dos subgrupos do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas – DMF do Conselho Nacional de Justiça – CNJ.

Porém, no curso de formação inicial de novos juizes, o foco total era nos discentes: quais experiências eram necessárias e úteis para a sua futura prática jurisdicional? Por isso optou-se pelo registro reflexivo individual e as duplas devolutivas independentes, entregues diretamente aos discentes, prestigiando-se a experiência individual e o reflexo daquela vivência para cada magistrado.

Assim, as etapas foram: escolher os estudos do meio e as respectivas intencionalidades; entremeá-los no decorrer do curso de forma alternada e gradativa; organizar datas e atividades com os agentes internos e externos; preparar e orientar previamente os discentes; realizar os diários de campo e registros reflexivos; e fornecer duas devolutivas individuais independentes com dois avaliadores diferentes e, em alguns casos, comentários e discussões coletivas sobre aspectos pertinentes das visitas realizadas.

4 CATEGORIAS DE ESTUDOS DO MEIO

4.1 Instituições: INSS, Polícia Federal, Aeroporto Internacional e Procuradoria Regional da Fazenda

Em vários cursos de formação inicial, é comum vermos esse tipo de estudo do meio, ou, se ausentes os demais requisitos de preparo e prática etnográfica, melhor seria categorizar como mera *visita institucional*, com a intenção de apenas estreitar laços institucionais, trocar experiências e conhecer a realidade de outro órgão.

Os estudos do meio ocorreram cronologicamente antes ou durante o tema pertinente, por exemplo: a visita à Agência do INSS se deu no início do módulo sobre direito previdenciário; e a visita à Procuradoria Regional da Fazenda Nacional, durante o módulo sobre execução fiscal. A visita ao INSS foi a segunda, e os novos juízes foram orientados a usarem roupas esportivas, visto que apenas os procuradores do INSS que auxiliaram na organização sabiam que se tratava de um grupo de magistrados. Todos os demais presentes (usuários e servidores) achavam que era um grupo de estudantes/pesquisadores, o que tornou a visita mais real, retirando o caráter “preparatório” que pode confundir o discente.

A Superintendência da Polícia Federal de São Paulo é um prédio bastante amplo no bairro da Lapa: cuida do fluxo de estrangeiros, passaportes etc.; tem delegacias divididas por áreas, trabalhos periciais diversos (divididos por áreas com os respectivos laboratórios); e também a custódia, uma detenção que abriga poucos presos, geralmente por curtos períodos, todos em celas individuais.

O Aeroporto Internacional de São Paulo (Guarulhos) é o maior do Brasil e o segundo mais movimentado da América Latina na época do

estudo do meio em 2019²¹. Na visita, os discentes puderam observar como funcionam sistemas internos da alfândega, cargas e bagagens. Conheceram a delegacia da Polícia Federal, notadamente uma das que mais faz apreensões de tráfico internacional de drogas no país.

A Procuradoria da Fazenda Nacional da 3ª Região é uma das unidades descentralizadas da Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional e cuida de grande número e complexidade de demandas tributárias, talvez a maior do país, englobando processos administrativos, questões pré-processuais e processuais.

Esses quatro estudos do meio tinham por objetivo não apenas estreitar laços institucionais, mas fazer com que o juiz tivesse um conhecimento amplo do que acontece “do outro lado do balcão”. É necessário que o juiz saiba minimamente como funciona e quais as mazelas das instituições que mais litigam na Justiça Federal, como o caso do INSS e da União. Também é importante que o juiz veja de perto como são realizadas as perícias técnicas da Polícia Federal, como é o fluxo de cargas e passageiros do aeroporto, pois são temas e assuntos costumeiramente levados de forma direta ou indireta para os processos judiciais.

4.2 Locais para observar a realidade social

Sempre temos de ter em mente quem é o discente do curso de formação inicial: um juiz recém-ingresso, que, como tal, tem suas peculiaridades.

²¹ Cf. LICHMANN, Wesley. Guarulhos pode recuperar posto de maior aeroporto da América do Sul. **Aero Magazine**, [s.l.], 13 set. 2023, 13:30. Disponível em: <https://x.gd/iljlq>. Acesso em: 26 jun. 2023. AGÊNCIA NACIONAL DE AVIAÇÃO CIVIL. Assessoria de Comunicação Social da ANAC. Maior aéreo em 2019: maior número de passageiros transportados da série histórica. **Gov.br**, [Brasília, DF], 26 ago. 2020, 19:16. Disponível em: <https://x.gd/zoyq2>. Acesso em: 26 jun. 2023.

Sobre as características comuns, é salutar trazermos o relatório do Perfil Sociodemográfico dos Magistrados Brasileiros de 2018, levantado por uma pesquisa realizada pelo CNJ²². No que concerne ao perfil social do magistrado, a pesquisa concluiu que a maioria dos juízes brasileiros têm origem nos estratos sociais mais altos. Observou-se que quanto mais recente é o ingresso na carreira, maior é a proporção de magistrados com pais com ensino superior completo ou mais. Além disso, a maioria dos que são casados tem cônjuges com ensino superior completo ou mais (92% do total), e, embora a carreira tenha se tornado menos endógena com o passar do tempo, um quinto dos magistrados têm familiares na carreira.

Sendo assim, é importante lembrarmos de Paulo Freire²³, quando afirmou que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”. Desse modo, se estamos planejando e executando um curso de formação inicial para pessoas no geral com nenhuma ou pouca prática profissional como magistrados, e em sua maioria pertencentes aos estratos sociais mais altos da sociedade, é necessário assumirmos esse perfil social, e, pensando na futura atividade judicante, nos seus jurisdicionados e no papel transformador da educação, aproximar esse discente da realidade que enfrentará.

Nesse sentido, podemos trazer como exemplo do curso de formação inicial do TRF da 5ª Região de 2017, na Justiça Federal em Alagoas²⁴, aquilo que denominaram como “atividades externas”: a realização de um trajeto de ônibus na capital alagoana saindo da Praça Sinimbu (Centro) com destino ao Fórum da Justiça Estadual em Barro Duro. Segundo o formador Juiz Federal Sérgio Brito, a finalidade da atividade era que os

²² CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Perfil Sociodemográfico dos Magistrados Brasileiros**. Brasília, DF: CNJ, 2018.

²³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013. p. 41.

²⁴ Cf. BARROS, Ana Márcia Costa. Cinco novos juízes federais da JFAL fazem trajeto de ônibus até o fórum para vivenciar experiência do jurisdicionado. **jfal.jus.br**, Alagoas, 9 maio 2017, 20:07. Disponível em: <https://jfal.jus.br/noticias/4215/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

juízes conhecessem o trajeto que um jurisdicionado faz para ir em busca dos serviços da Justiça.

Faz parte da docência responsável refletir e direcionar as ações educativas para o perfil primordial do discente. Não é incomum que boa parte dos juízes recém-ingressos, geralmente jovens, estejam mais acostumados a ver o mundo através das janelas fechadas do carro com ar-condicionado.

Por tais motivos, além da visita às instituições parceiras e aos estabelecimentos prisionais, algumas inserções no mundo marginalizado são necessárias e, logicamente, requerem uma condução absolutamente cuidadosa.

O primeiro estudo do meio, logo no início do curso de formação inicial, levou os juízes ao Arsenal da Esperança. Mostrando um trabalho voluntário sério e acolhedor, o objetivo da atividade foi conscientizar os discentes sobre a vida das pessoas em situação de rua. Os magistrados ficaram impressionados com uma entidade capaz de gerir 1.250 acolhidos, com estrutura física altamente organizada e higienizada. Alguns relataram que imaginavam que todas as instituições de acolhimento eram desorganizadas e mal geridas e citaram o preconceito e a ignorância em relação aos locais que recebem orçamento público ou são do Terceiro Setor.

Na Cooperativa Vitória de Belém, os magistrados conheceram o projeto de formação ambiental para a comunidade que oferece parcerias educacionais sobre o tema. O intuito do estudo do meio era mostrar aos novos juízes o empreendedorismo dos catadores de papel que transformaram o seu trabalho em um importante projeto ambiental e social. Os magistrados viram de perto o processo de separação de lixo reciclado, as suas peculiaridades e o impacto ambiental do lixo consumido hoje em dia. Com a atividade puderam refletir sobre estigmas sociais, proteção ambiental e valorização do trabalho.

No final do curso de formação inicial, o último estudo do meio foi para o Hospital Municipal de Campo Limpo, na Grande São Paulo. Os juízes transitaram entre as mais diversas alas hospitalares, passando respeitosamente por pessoas deitadas em macas. Divididos por oficinas temáticas, eles conheceram as várias áreas de atuação do hospital, que vai muito além do tratamento médico. Compreenderam aquilo que chamaram de “finitude dos leitos” e ficaram impactados com o trabalho de cuidados paliativos, a área de psicologia para vítimas de crimes sexuais, o pronto-socorro e a psiquiatria. A visita ocorreu em fevereiro de 2020, um pouco antes da eclosão da pandemia da covid-19 ocorrer no Brasil. Foi inevitável, durante a pandemia, sempre lembrarmos dos profissionais tão zelosos daquele hospital que nos receberam pouco tempo antes.

O objetivo da atividade, por certo, foi sensibilizar os magistrados para a grande complexidade de causas que envolvem fornecimento de medicamentos e leitos hospitalares, e, sem termos a mais remota ideia, foi providencial diante da pandemia que, no início, ignorávamos.

4.3 Reflexões sobre o juiz e a história

As visitas ao Centro de Memória do Museu Judaico e ao Memorial da Resistência ocorreram no dia 27 de janeiro de 2020, que é justamente o Dia Internacional da Memória do Holocausto. Ambos os estudos do meio foram interconectados com a atividade do dia seguinte: um estudo de caso do processo cível do assassinato do jornalista Vladimir Herzog, seguido de roda de conversa com o então juiz sentenciante e atual desembargador federal aposentado, Márcio Moraes.

No Centro de Memória, as atividades foram previamente combinadas com Roberta Alexandr Sundfeld, diretora executiva do Museu Judaico em São Paulo à época. Os juízes foram divididos em grupos, e, com luvas e todo o cuidado com o material histórico, observaram uma série de cartas

e outros documentos diversos para tentar “recontar” a história por trás daqueles documentos.

Após o almoço, seguiram para o Memorial da Resistência: um pequeno museu interativo, inaugurado em 2009 e concebido a partir da musealização do antigo espaço prisional no edifício no largo General Osório, no centro da capital, que foi ocupado pelo Departamento Estadual de Ordem Política e Social do Estado de São Paulo – Deops/SP, de 1940 a 1983²⁵. O memorial apresenta uma linha do tempo nacional e internacional com todos os acontecimentos de ditaduras e repressões aos direitos humanos, mostra cartas e a impressionante reconstrução das celas dos presos políticos, ao som de seus testemunhos. Há algumas expressões artísticas nas paredes, entre elas o slogan: “lembrar é resistir”.

Um dos intuitos da prática foi sensibilizar os juízes para as semelhanças entre o percurso de reconstrução dos fatos do julgador e do historiador. Os juízes com as provas e o historiador com as fontes, ambos tentam reconstruir o passado e procuram entender o que aconteceu, com finalidades diferentes.

Aliando-se o estudo do meio com o estudo de caso do jornalista Vladimir Herzog no dia seguinte, objetivamos trazer da forma mais concreta e palpável possível a importância da preservação dos direitos humanos.

Conforme José Renato Nalini²⁶, cabe ao direito e à educação unirem-se para propiciar a fruição aos direitos humanos e trazer novas trilhas para uma sociedade aparentemente sem rumo. A dificuldade, segundo sua percepção, é que a juventude não consegue introjetar-se nos valores das gerações passadas. A metodologia conseguiu superar essa dificuldade,

²⁵ ARAUJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira. **Memorial da Resistência de São Paulo**. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo, 2009.

²⁶ NALINI, José Renato. O que o direito tem a dizer sobre a educação em direitos humanos? In: BITTAR, Eduardo C. B. (coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 248.

pois, como bem ressaltado por Vera Maria Ferrão Candau²⁷, a educação em direitos humanos precisa de metodologias ativas e participativas, do emprego de diferentes linguagens, da promoção de diálogo aberto entre diversos saberes e da mobilização de diferentes dimensões nos processos de ensino-aprendizagem, tais como: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar.

Trazemos à colação, uma das avaliações de reação de um dos alunos:

Os estudos do meio foram essenciais para o desenvolvimento da capacidade de se colocar no lugar do outro. [...] No entanto, indico como positivo, de forma que surpreendeu, as visitas ao Museu Judaico e ao Memorial da Resistência. Foi efetivamente um ponto alto a compreensão do papel do Judiciário na realidade que permeou esse estudo do meio (FAT).

4.4 Locais de encarceramento

Conhecer o encarceramento de perto é uma experiência que boa parte dos juízes não vivenciou. Pensamos, porém, que ao menos uma vez na vida o magistrado que inevitavelmente trabalhará com o direito penal e será o responsável por decidir sobre a liberdade de outros seres humanos precisa ver com seus próprios olhos o interior do sistema carcerário.

Pensando nessa intencionalidade pedagógica, nos discentes e na delicada situação, que para alguns pode ser um choque, foi construído um

²⁷ CANDAU, Vera Maria F. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo C. B. (coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 292 e 293.

roteiro gradual para que eles conhecessem um pouco das peculiaridades que envolvem o encarceramento.

Costumamos fazer a analogia de alguns tipos de planejamento pedagógico com a música. Nesse caso, a inspiração vem de Bolero, de Maurice Ravel²⁸. Essa música apresenta uma repetição de melodia, mas o uso de instrumentos solistas são alternados em cada uma das passagens. Há também um aumento gradativo do número de instrumentos e do volume, chegando à um ápice na parte final²⁹. A música traz então uma melodia forte, envolvente, crescente e harmônica. E são exatamente esses atributos que buscamos no itinerário formativo para o conhecimento da situação prisional: uma experiência forte, real, gradativa e harmônica.

O primeiro contato dos juízes com o estabelecimento prisional não ocorreu por meio de um estudo do meio propriamente dito, ou, se pudermos descrever a experiência como estudo do meio, arriscaríamos caracterizá-la como sendo um estudo do meio virtual do metaverso.

Apenas para contextualizar, em abril de 2017, a Rede Justiça Criminal³⁰ (a união de nove organizações que trabalham para reverter o encarceramento em massa) apresentou, no Conjunto Nacional, uma galeria de destaque na Avenida Paulista, o que chamou de Realidade Visceral³¹. Em um ambiente aberto, mas com grades, o público foi convidado a colocar um par de óculos de realidade virtual e fones de ouvido, experimentando por cerca de dois minutos entrar virtualmente

²⁸ Para ouvir a longa música interpretada pela Orquestra Filarmônica de Vienna (Áustria), Cf. <https://youtu.be/E9PiL5icwic>. Acesso em: 27 jun. 2023.

²⁹ Consulta e descrição do site Clássicos dos Clássicos. Disponível em: <https://classicosdosclassicos.mus.br/obras/ravel-bolero/>. Acesso em: 27 jun. 2023.

³⁰ Na época, a Rede Justiça Criminal contava com a reunião de oito ONGs de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco. Cf. Disponível em: <https://redejusticacriminal.org/>. Acesso em: 27 jun. 2023.

³¹ Cf. REALIDADE Visceral: exposição da Rede Justiça Criminal usa realidade virtual para conscientizar sobre encarceramento em massa. **Conectas**, [S.l.], 6 abr. 2017. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/realidade-visceral/>. Acesso em: 27 jun. 2023. REALIDADE Visceral: JWT usa VR para levar público à cela superlotada. **Clube de Criação**, [S.l.], 13 jun. 2017. Disponível em: <https://www.clubedecriacao.com.br/ultimas/realidade-visceral/>. Acesso em: 27 jun. 2023.

em uma cela superlotada. A experiência foi produzida gratuitamente por uma agência de publicidade, e o resultado captado na Avenida Paulista gerou documentário *Realidade Visceral*³².

Trouxemos a mesma experiência para a sala de aula da Emag logo no início do curso, quando os juízes foram convidados a conhecer virtualmente a cela superlotada. Foi o primeiro impacto, e o fechamento da atividade, realizado oralmente, por meio de uma roda de conversa.

Em seguida, no mês de novembro, os juízes conheceram a custódia da Superintendência da Polícia Federal em São Paulo. Trata-se de um local com poucos presos: provisórios que geralmente estão aguardando a transferência para outro estabelecimento; alguns que vinham para participar de uma audiência específica; ou estrangeiros que aguardavam a efetivação da expulsão ou extradição. O local é limpo, tem poucos presos (em celas individuais). Perto de outros estabelecimentos prisionais, é bastante tranquilo e superior, mas, mesmo assim, pelo fato do local não ter luz abundante, e pela experiência em si, causou constrangimento em alguns discentes. Os sentimentos mais conflitantes de embaraço e tristeza foram conduzidos particularmente por nós formadores, com toda a prudência e cuidado que a situação exige.

Alguns dias depois, os novos juízes foram para o CDP II de Pinheiros (Centro de Detenção Provisória)³³. Por motivos de segurança, foi permitido apenas um número limitado de visitantes, o que implicou uma organização mais detalhada. Metade dos juízes foi ao presídio no período matutino, e a outra parte, no período vespertino. E, nos períodos correspondentes,

³² REALIDADE Visceral: A vida dentro de uma cela superlotada. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (2 min.). Publicado pelo canal Rede Justiça criminal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WjC7LPMX3s&t=4s>. Acesso em: 27 jun. 2023.

³³ Tratam-se de quatro prédios (pavilhões) de Centros de Detenção Provisória com cerca de 4.000m² cada um para presos provisórios e condenados em regime fechado. Atualmente, os CDPs apresentam capacidade para 2.452 presos, mas abrigam 3.934 presos, segundo informação da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo. Cf. <http://www.sap.sp.gov.br/uni-prisionais/cdp.html##>. Acesso em: 27 jun. 2023.

matutino e vespertino, a outra metade da turma teve aula e atividades sobre criminologia com formadores selecionados. Com essa dinâmica, pudemos no dia seguinte fazer um fechamento geral com a turma toda, anotando eventuais diferenças das visitas das turmas, bem como nuances percebidas nas atividades sobre criminologias realizadas antes ou depois da visita ao Centro de Detenção Provisória. Os juízes presentes na turma da tarde puderam observar o momento de “guarda”. Através de um observatório central circular, via-se por janelas espelhadas o momento em que os presos se apresentaram para a “conferência” dos agentes penitenciários, um pouco antes da entrada e do fechamento de todas as celas. Alguns juízes sentiram que estavam dentro do *panóptico* do filósofo Jeremy Bentham, explorado por Michel Foucault na famosa obra *Vigiar e Punir*³⁴.

Em janeiro de 2020, os novos juízes foram conhecer a Penitenciária Feminina de Sant’Ana³⁵, que mesmo com suas mazelas, é conhecida por ser bem administrada, com grande oferecimento de postos de trabalho e educação formal. O que chamou bastante atenção dos novos juízes foi a ala da maternidade, local em que ficam as presas grávidas e outras mães de bebês pequenos. Trazemos à colação, parte do registro reflexivo do juiz Gabriel Hillen Albernaz Andrade³⁶, um dos alunos do curso:

Nosso grupo se dirigiu diretamente à ala da maternidade do Presídio. O local causa um mal-

³⁴ “O panóptico é, na sua forma geral, um edifício estruturado de forma a ter um **ponto de observação central**, como a torre do relógio no centro da prisão, salas ou espaços em torno deste ponto central; ele é estruturado de tal forma que é possível tudo ao mesmo tempo ser observado a partir do ponto central. Foucault usa principalmente o exemplo da prisão, onde o guarda pode vigiar presos atrás de venezianas; enquanto os presos nunca podem realmente ter certeza se há alguém lá observá-los ou não”. O PANÓPTICO de Foucault em *Vigiar e Punir*. **Blog Universo da Filosofia**. [S. l.], 24 dez. 2017. Disponível em: <https://universodafilosofia.com/2017/12/o-panoptico-de-foucault-em-vigiar-e-punir/>. Acesso em: 27 jun. 2023.

³⁵ Informações oficiais em: <http://www.sap.sp.gov.br/noticias/not1674.html>. Acesso em: 27 jun. 2023.

³⁶ Divulgação autorizada pelo autor do registro reflexivo.

estar gigantesco. Dezenas de mães com bebês povoam a ala, e nos esperavam, segurando seus filhos no colo, algumas amamentando. A presença de bebês em uma prisão é paradoxal, estranha e incômoda, e isso tudo é piorado pela simpática decoração das paredes, com desenhos infantis e mensagens motivacionais, coroando-se o aperto no coração com as grades da ala, que são coloridas.

As visitas programadas em estabelecimentos prisionais, por certo trazem desconforto aos diretores e trabalhadores do local, pois temem ser vigiados e observados pelo público externo. É bastante comum nessas situações depararmo-nos com o chão limpo, recém-lavado, cheirando a sabão e água sanitária. Um preso ou outro consegue relatar que a comida fica melhor no dia da visita. Alguns presos são também, certamente, pré-selecionados para relatar seu cotidiano ao grupo de visitantes, mas é bom entender que mesmo em situações “maquiadas”, o observador atento, que bem sabe elaborar um caderno de campo, consegue notar minúcias interessantes.

A visita ao Memorial da Resistência também abordou de uma outra forma a questão do encarceramento. O memorial reconstruiu as celas dos presos políticos, e, quando entramos para a visita, ouvimos ao fundo a gravação das vozes com seus testemunhos. Perceber nossos alunos sentados pensativamente nas camas das celas reconstruídas do período militar foi o fechamento desse itinerário formativo tão especial.

Vê-se, assim, que o tema do encarceramento foi profundamente explorado, fazendo com que mesmo com alguns sutis disfarces, sua essência foi apreendida, atingindo-se, assim, os objetivos das atividades propostas.

5 AVALIAÇÃO DE REAÇÃO

Ao contrário do que pode parecer em um primeiro momento, a organização de um estudo do meio pressupõe muito trabalho e organização detalhista.

No decorrer do curso, muitos cursistas não entendiam a necessidade daquilo que chamaram de “visitas”, pois a grande ansiedade da maioria era logo começar as atividades judicantes em novos locais de trabalho. Porém, ao final, responderam positivamente a avaliação de reação em que constavam duas perguntas sobre os estudos do meio: “1) Os estudos do meio e as visitas foram importantes e contribuíram para a formação? Descreva pontos positivos e negativos; e 2) As aulas preparatórias foram úteis e enriquecedoras para os estudos do meio?”.

Em ambas as perguntas, os cursistas foram unânimes em responder favoravelmente. Na primeira questão, no que concerne aos pontos negativos, falaram apenas que algumas visitas foram mais cansativas, e um deles relacionou a Procuradoria da Fazenda como menos interessante. Trazemos em destaque, as respostas de quatro cursistas:

Os estudos do meio foram um ponto muito positivo do curso. Além de quebrar a rotina ao possibilitar sair do ambiente de alternância entre sala de aula e PJM³⁷, as visitas contribuíram para que tivéssemos contato com realidades que certamente nunca teríamos. Sem contar o contato com as mais diversas categorias de pessoas – presos, catadores de recicláveis, historiadores, agentes policiais,

³⁷ O cursista se referiu à Prática Jurisdicional Monitorada, ou seja, períodos em que trabalharam nas varas e nos juizados (atividades práticas supervisionadas), conforme art. 19, IV, da Resolução Enfam n. 2, de 8 de junho de 2016.

servidores do INSS etc. Sem alarde, foram experiências para estourar nossas bolhas, ainda que brevemente (GH).

Por um lado, o conhecimento da realidade é fundamental para a formação de um bom magistrado, de forma que essa experiência criou essa consciência nos alunos. Por outro, nos desafiou a olhar diferentes realidades e associá-las à realidade do Judiciário e dos magistrados.

Esse desafio de relacionar diferentes realidades com a nossa foi extremamente difícil, mas exercitá-la, acredito, desenvolveu capacidade de maior empatia com as diferentes situações enfrentadas pelos jurisdicionados (FF).

Os estudos do meio foram, indubitavelmente, a melhor surpresa do Curso de Formação Inicial. A exposição dos novos Magistrados a diferentes realidades sociais foi essencial para o desenvolvimento de uma visão mais ampla dos problemas existentes na sociedade e enfrentados por parcela significativa dos jurisdicionados (MHS).

Eu adorei os estudos do meio. É uma atividade essencial para a integração dos novos magistrados (em muitos casos, depois de muitos anos de estudos solitários) à realidade com a qual vamos nos deparar diariamente no exercício das nossas atividades. Esse contato permitiu um exercício muito bacana

de empatia e humanização de cada um de nós (FMR).

Houve também unanimidade em relação à importância das aulas preparatórias e fechamentos. Destacamos:

As aulas preparatórias foram sim enriquecedoras para os estudos de [sic] meio. Isso porque, elas possuíam total relação e auxiliaram na ampliação de nossa visão para um olhar mais crítico sobre o estudo que seria realizado (MRAM).

Sim, foram. Estudo do meio não é passeio, não é atividade lúdica. Por outro lado, seria injusto e contraproducente exigir relatórios minuciosos acerca dos estudos do meio sem antes nos preparar para elaborar esses relatórios. As aulas preparatórias foram importantes para essa finalidade – a de nos preparar para encarar as visitas com a seriedade que merecem e elaborar bons relatórios (CCMO).

Percebe-se que os estudos do meio realizados conseguiram trazer verdadeira **aprendizagem significativa**.

Segundo Souza e Souza³⁸, a aprendizagem significativa é a que se trata de uma dinâmica evolutiva de correlacionamento não literal entre

³⁸ SOUZA, José Ferreira de; SOUZA, José Felipe Ferreira de. Aprendizagem Significativa – Conceitos e prática no ensino superior. In: CARVALHO, Fátima Franco Oliveira; CHING, Hong Yuh (org.). **Práticas de Ensino-aprendizagem no ensino superior**. Experiências em Sala de Aula. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016. p. 26-54.

a estrutura cognitiva de um indivíduo e uma nova informação. Trata-se de uma aprendizagem constante porque:

[...] a aprendizagem significativa depende essencialmente dos conhecimentos prévios (subsunçores) do aprendiz, para que a nova informação seja ancorada e ganhe significado. Essa relação transforma a maneira de pensar da pessoa, pois são formados conceitos cada vez mais complexos e elaborados. Essa transformação pode ser denominada como “subsunçor modificado”.

6 CONCLUSÃO

Durante a execução dos estudos do meio, reforçou-se em nossa equipe docente a necessidade de sempre, absolutamente sempre: esclarecer os objetivos específicos de cada estudo do meio; e, após, colher as impressões, sensações e reflexões, realizando um fechamento da experiência, contextualizando-a com os objetivos mais gerais do curso de formação inicial. A importância de localização do discente no tempo e no espaço e o significado de cada atividade são necessários para que, ainda que não de forma momentânea, em algum momento ocorra a epifania, com aquela percepção profunda de entendimento ou compreensão dos objetivos da atividade.

Outro aprendizado da equipe foi o da necessidade de sempre antes do estudo do meio reforçar o acordo pedagógico. A cada instante é bom relembrar regras de condutas, horário, uso de celulares etc.

Um dos maiores desafios para o desenvolvimento dos estudos do meio, em primeiro lugar, sem sombra de dúvidas, é o preparo. Marcar datas, logística, orientar as pessoas que os recepcionariam ou outros docentes era um grande desafio que demandava muito tempo e energia. Também em alguns momentos era decepcionante para nós formadores lidar com a dispersão de alguns alunos. Mas, com isso, também compreendemos que eram desatenções isoladas, tanto pela personalidade de um ou outro cursista, como também por momentos de cansaço ou visitas mais longas.

A grande maioria dos cursistas nos apresentou devolutivas muito positivas, o que foi importante para retroalimentar nossa energia no preparo e na execução de curso tão trabalhoso e minucioso.

O que mais gostamos nos estudos do meio foi ver a mudança dos nossos alunos após as visitas; e ainda, tempos depois, em algumas aulas, vê-los citando situações percebidas nas visitas, como aprendizagem significativa. Alguns estudos do meio foram surpreendentes e marcaram mais uns do que outros, o que também é absolutamente natural e faz parte da aprendizagem significativa e dos interesses de cada um.

Muito mais poderia ser feito em relação ao tema dos estudos do meio. Sentimos a necessidade de levá-los para conhecer a realidade do interior de São Paulo e do Mato Grosso do Sul (estados submetidos à jurisdição do TRF3), bem como colocá-los em contato com comunidades indígenas. Esses estudos, porém, demandariam um custo orçamentário não disponível na ocasião. Além do mais, os estudos do meio precisam ser sopesados para ficarem inseridos no curso “dentro da medida”, para não serem disparadores de maior estresse e cansaço.

Ao final, com as avaliações de reação dos cursistas, nós formadores percebemos que os estudos do meio foram um dos pontos altos do curso de formação inicial de magistrados. Na apresentação final dos webfólios, todos os alunos relacionaram os estudos do meio, dando amplo destaque à atividade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira. **Memorial da Resistência de São Paulo**. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo, 2009.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino- aprendizagem**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CANDAU, Vera Maria F. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo C. B. (coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

CARVALHO, Graça Simões de; FREITAS, Maria Luísa Varela de. **Metodologia do estudo do meio**. Luanda: Pural Editores, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Perfil Sociodemográfico dos Magistrados Brasileiros**. Brasília, DF: CNJ, 2018.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). **Diretrizes Pedagógicas da Enfam para a formação e aperfeiçoamento de magistrados**. Brasília, DF: Enfam, 2017. Disponível em: https://www.Enfam.jus.br/wpcontent/uploads/2017/12/Res_7_Enfam_2017_Diretrizes_Pedagogicas_Enfam-Texto_-Principal.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

HAYDT, Regina Célia C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011. Ebook.

LESTINGE, Sandra; SORRENTINO, Marcos. As contribuições a partir do olhar atento: estudos do meio e a educação para a vida. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 3, p. 601-619, 2008.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 173-191, 2009.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. O [velho e bom] caderno de campo. **Revista Sexta-Feira**, n. 1, p. 8-11, 1997. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Magnani_JGC_38_971501_O_VelhoEBom_CadernoDeCampo.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

NALINI, José Renato. O que o direito tem a dizer sobre a educação em direitos humanos? In: BITTAR, Eduardo C. B. (coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 239-252.

O PANÓPTICO de Foucault em Vigiar e Punir. **Blog Universo da Filosofia**. [S. l.], 24 dez. 2017. Disponível em: <https://universodafilosofia.com/2017/12/o-panoptico-de-foucault-em-vigiar-e-punir/>. Acesso em: 27 jun. 2023.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

REALIDADE Visceral: A vida dentro de uma cela superlotada. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (2 min.). Publicado pelo canal Rede Justiça criminal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WjcC7LPMX3s&t=4s>. Acesso em: 27 jun. 2023.

SOUZA, André Peixoto de. **O cheiro do cárcere**. [S. l.]: Canal Ciências Criminais, 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-cheiro-do-carcere/492787547>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SOUZA, José Ferreira de; SOUZA, José Felipe Ferreira de. Aprendizagem Significativa – Conceitos e prática no ensino superior. In: CARVALHO, Fátima Franco Oliveira; CHING, Hong Yuh (org.). **Práticas de Ensino-aprendizagem no ensino superior**. Experiências em Sala de Aula. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016. p. 26-54.