

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

MICHELLE ARIANE DE LIMA SEABRA

**A EDUCAÇÃO JUDICIAL NO PODER JUDICIÁRIO BRASILEIRO:
PERSPECTIVAS HISTÓRICO-EDUCACIONAIS DA FORMAÇÃO DE
MAGISTRADOS OFERTADA PELAS ESCOLAS JUDICIAIS E DA
MAGISTRATURA NO PERÍODO DE 1977 A 2019**

CURITIBA

2023

MICHELLE ARIANE DE LIMA SEABRA

**A EDUCAÇÃO JUDICIAL NO PODER JUDICIÁRIO BRASILEIRO:
PERSPECTIVAS HISTÓRICO-EDUCACIONAIS DA FORMAÇÃO DE
MAGISTRADOS OFERTADA PELAS ESCOLAS JUDICIAIS E DA
MAGISTRATURA NO PERÍODO DE 1977 A 2019**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração: História e Políticas da Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel.

CURITIBA

2023

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Sônia Maria Magalhães da Silva – CRB 9/1191

S439e 2023	Seabra, Michelle Ariane de Lima A educação judicial no poder judiciário brasileiro : perspectivas histórico-educacionais da formação de magistrados ofertada pelas escolas judiciais e da magistratura no período de 1977 a 2019 / Michelle Ariane de Lima Seabra ; orientadora: Maria Elisabeth Blanck Miguel. – 2023. 188 f. ; il. : 30 cm Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023 Bibliografia: f. 171-180 1. Educação - História. 2. Juízes - Formação. 3. Poder judiciário. 4. Ensino superior. I. Miguel, Maria Elisabeth Blanck. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título. CDD. 20. ed. – 378
---------------	---



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 942
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Michelle Ariane de Lima Seabra

Aos vinte e três dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e três, reuniu-se às quatorze horas, a Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as): Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel, Prof. Dr. José Vieira de Sousa e Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira para examinar a Dissertação da mestranda **Michelle Ariane de Lima Seabra**, ano de ingresso 2021, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A mestranda apresentou a dissertação intitulada "**A EDUCAÇÃO JUDICIAL NO PODER JUDICIÁRIO BRASILEIRO: PERSPECTIVAS HISTÓRICO-EDUCACIONAIS DA FORMAÇÃO DE MAGISTRADOS OFERTADA PELAS ESCOLAS JUDICIAIS E DA MAGISTRATURA NO PERÍODO DE 1977 A 2019**" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 16hs. 20 min. sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: Recomenda-se a publicação do trabalho.

Presidente:
Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel

M. Miguel

Convidado Externo:
Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Participação por videoconferência

Convidado Interno:
Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Alboni

Patricia

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, a professora Doutora Maria Elisabeth Blanck Miguel, que me concedeu a oportunidade de estar na pós-graduação e que, com muita amorosidade, me acolheu nessa empreitada e propiciou a transformação da minha realidade. Agradeço, sobretudo, pela convivência afetuosa, pelas palavras de incentivo e pelas orientações que me guiaram durante a construção deste trabalho.

Aos Professores e às Professoras, Doutores e Doutoradas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR: Peri Mesquida, Lindomar Wessler Boneti, Maria Lourdes Gisi e Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, pelo ambiente de diálogo e estudos que favoreceu a construção de conhecimentos e o aprofundamento das nossas pesquisas, a partir de um ambiente de aprendizado e companheirismo.

Ao Professor José Vieira de Sousa, o Professor Vieira, pelo acolhimento e cuidado que me ajudaram a continuar avançando como pesquisadora e na concretização este trabalho.

Ao meu amigo Gabriel, pela amizade e a rede de apoio que construímos, que foram mediadas pelo Mestrado e que desejo que perdure no tempo.

Aos meus pais, Vera e Alan, meus primeiros educadores e fontes primárias de carinho e amor.

Ao meu amado Diogo, pelo respeito, carinho, atenção, cumplicidade e compreensão, que estimulam diariamente a minha capacidade de amar e de ser amada.

Ao meu pequeno Dom, o cãozinho mais incrível do mundo.

RESUMO

Este estudo buscou investigar a evolução histórica da educação judicial a partir do processo histórico brasileiro e sob a perspectiva do desenvolvimento alcançado pelas escolas de formação de magistrados nos sistemas de justiça da contemporaneidade. Como problema de pesquisa, buscou-se responder à seguinte indagação: quais são as concepções educacionais predominantemente adotadas pelas escolas de formação de magistrados no curso de formação inicial? Em vista da problemática proposta, como objetivo geral, procurou-se investigar como as escolas de formação de magistrados estão preparando os juízes recém-empossados para o ingresso na função jurisdicional, examinando a influência das concepções educacionais adotadas na formação inicial desses profissionais, tendo como *locus* da pesquisa, a Escola Judicial Desembargador Edésio Fernandes (EJEF). Os objetivos específicos foram definidos como: analisar o contexto sócio-histórico e a justificativa para a criação das escolas de formação de magistrados; investigar como os juízes percebem o curso de formação inicial, em relação às concepções educacionais adotadas pela escola; relacionar o que os juízes receberam como formação com o que está previsto no projeto político pedagógico da escola pesquisada, em termos de concepções educacionais. Para tanto, adotou-se a abordagem teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, com o apoio nas categorias de análise da contradição, mediação e totalidade, com base nos estudos de Cury (1995). Com relação à análise dos dados coletados, optou-se pela abordagem qualitativa. O desenvolvimento da pesquisa revelou que o desenvolvimento da educação judicial é produto do processo histórico que resultou da complexificação das relações sociais, iniciadas nas longínquas revoluções do século XVIII, e da consequente consagração de direitos fundamentais no texto constitucional, que progressivamente passou a exigir do Estado uma postura mais ativa visando contemporizar os conflitos advindos das desigualdades e dos problemas sociais que se instalaram. As escolas de formação de magistrados foram concebidas com o propósito de preparar o magistrado para o exercício da função jurisdicional em contextos cada vez mais incertos, complexos e desiguais. A partir do estudo de caso proposto, foi possível perceber que, em sua historicidade, o curso de formação inicial se deslocou de uma abordagem fundamentalmente tradicional, advinda da influência dos cursos de Direito, para uma abordagem predominantemente tecnicista, baseada no desenvolvimento de competências profissionais. Esse movimento de transição se construiu historicamente e ocorreu, principalmente, pela mediação da ENFAM. Com isso, as fontes de investigação histórica ajudaram a evidenciar que o curso de formação inicial favorece a construção de conhecimentos, procedimentos e técnicas de trabalho mais essenciais da função judicante, os quais são percebidos como mais relevantes e prioritários ao ingresso na carreira. Os achados da pesquisa, em diálogo com o aporte metodológico e o referencial teórico, ajudaram, ainda, a evidenciar a natureza contraditória que a educação escolar pode assumir. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que, sob determinada perspectiva, o processo educativo pode privar o desenvolvimento de certas potencialidades humana, em sua totalidade, também pode contribuir, em alguma medida, para conferir maior confiança e desenvoltura à prática profissional e, com isso, favorecer a construção de outros saberes mais elaborados.

Palavras-chave: história da educação; educação escolar; formação de magistrados; educação e trabalho; formação no trabalho; escola judicial; escola da magistratura.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the historical evolution of judicial education based on the Brazilian historical process and under the perspective of the development achieved by training schools for magistrates in the current justice systems. As a research problem, it was intended to answer the following question: what are the educational concepts mainly adopted by the training schools for magistrates in the initial training course? In view of the proposed problem, as a general objective, an attempt was made to investigate how the training schools for magistrates are preparing newly sworn-in judges for their jurisdictional role, examining the influence of educational concepts adopted in the initial training of these professionals, having as *locus* of research the Edésio Fernandes Judicial School (EJEF). The specific objectives were defined as: analyze the socio-historical context and the reason for the creation of training schools for magistrates; investigate how the judges see the initial training course, in relation to the educational concepts adopted by the school; relate what the judges received as training to what is expected by the political pedagogical project of the researched school, in terms of educational concepts. For this purpose, the theoretical-methodological approach of historical-dialectical materialism was adopted, with support in the categories of analysis of contradiction, mediation and totality, based on studies by Cury (1995). Regarding the analysis of the data collected, a qualitative approach was chosen. The research development revealed that the development of judicial education is the product of the historical process that resulted from the complexification of social relations which started in the distant revolutions of the eighteenth century, and the consequent implementation of fundamental rights in the constitution, which progressively began to demand from the State a more active attitude, aimed at conciliating the conflicts resulting from the inequalities and social problems that have been established. Training schools for magistrates were created with the idea of preparing magistrates for their judicial functions in increasingly uncertain, complex, and unequal contexts. From the proposed case study, it was possible to notice that, in its historicity, the initial training course has changed from a fundamentally traditional approach, arising from the influence of Law courses to a predominantly technical approach, based on the development of professional skills. This transition movement was built historically and occurred mainly through the mediation of ENFAM. Hence, the sources of historical investigation have helped to confirm that the initial training course favors the construction of the most essential knowledge, procedures, and work techniques for the judicial function, which are noticed as more relevant at the beginning of the career. The research findings, in dialogue with the methodological contribution and the theoretical framework, also helped to highlight the contradictory nature that school education can assume. In this sense, at the same time that, from a certain perspective, the educational process can deprive the development of certain human potentialities, in its entirety, it can also contribute, to some extent, to grant greater confidence and resourcefulness to the professional practice and, consequently, favor the construction of more elaborate knowledge.

Keywords: history of education; school education; training for magistrates; education and work; in-service training; judicial school; magistrature school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cópia da portaria 231/77 assinada pelo Presidente do TJMG.....	77
Figura 2 – Primeiros Cursos e Eventos da EJEF.....	79
Figura 3 – Divulgação na Imprensa e Primeiro Plano de Curso da Escola.....	88
Figura 4 – 1ª a 5ª Turma do Curso de Formação Inicial da EJEF.....	92
Quadro 1 – Alterações da reforma do judiciário implementada pela EC 45/2004.....	51
Quadro 2 – Programa oficial de formação de magistrados.....	69
Quadro 3 – Programa de Desenvolvimento de Magistrados da EJEF.....	83
Quadro 4 – Avaliação do “Módulo A” do 2º Curso de Formação Inicial	93
Quadro 5 – Avaliação dos “Módulo B e C” do 2º Curso de Formação Inicial.....	94
Quadro 6 – Ano de participação e tempo de duração do curso.....	130
Quadro 7 – Caracterização dos participantes das entrevistas.....	131
Quadro 8 – Instrumentos de coleta de dados.....	132
Quadro 9 – Etapas da análise de conteúdo.....	134
Quadro 10 – Categorias de análise de conteúdo.....	135
Tabela 1 – Seleção inicial.....	11
Tabela 2 – Seleção por aproximação ao tema.....	12
Tabela 3 – Detalhamento do resultado da pesquisa do estado do conhecimento.....	13

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMB	Associação dos Magistrados Brasileiros
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
EC 45/2004	Emenda Constitucional n.º 45, de 30 de novembro de 2004
EC 7/1977	Emenda Constitucional n.º 7, de 13 de abril de 1977
EJEF	Escola Judicial Desembargador Edésio Fernandes
ENAMAT	Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho
ENAJUM	Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados da Justiça Militar da União
ENFAM	Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira
ENM	<i>École Nationale de la Magistrature</i>
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOMAN	Lei Orgânica da Magistratura Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PEC	Programa de Educação Continuada
PPI	Projeto Pedagógico Institucional

PPP	Projeto Político Pedagógico
Res. 2/2016	Resolução ENFAM n. 2, de 8 de junho de 2016
Res. 3/2013	Resolução ENFAM n.º 3, de 4 de dezembro de 2013
Res. 1/2007	Resolução ENFAM n. 1, de 17 de setembro de 2007
Res. 2/2009	Resolução ENFAM n. 2, de 16 de março de 2009
Res 1/2011	Resolução ENFAM n. 1, de 6 de junho de 2011
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TJMG	Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1 O PROCESSO HISTÓRICO DAS ESCOLAS E DA EDUCAÇÃO JUDICIAL	23
1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO JUDICIAL ...	23
1.1.2 A Modernidade e o advento do Estado Moderno	24
1.1.3 O período pós-Moderno	34
1.2 O PROCESSO HISTÓRICO BRASILEIRO	40
1.2.1 Antecedentes históricos da Escola e da Educação Judicial no Brasil.....	41
1.2.1.1 A Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados	55
1.2.2 A Educação Judicial no Brasil	58
2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A MAGISTRATURA	65
2.1 PANORAMA DA FORMAÇÃO OFICIAL DA MAGISTRATURA NO BRASIL	66
2.1.2 O Curso Oficial de Formação Inicial	70
2.2 A ESCOLA JUDICIAL DESEMBARGADOR EDÉSIO FERNANDES: UM ESTUDO DE CASO	75
2.2.1 O Processo Histórico da EJEF	76
2.2.2 O Curso de Formação Inicial da EJEF e a Perspectiva Discente	88
2.2.2.1 A perspectiva discente a partir da Resolução 388/2002 e do início da atuação da ENFAM.....	97
3 CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS NORTEADORAS DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO	111
3.1 A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO E A FORMAÇÃO PARA A MAGISTRATURA.....	111
3.1.1 Interseções da relação educação e trabalho com a formação para a magistratura.....	119
3.2 INFLUÊNCIAS DAS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS NO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DA EJEF	122

3.2.1 Análise sobre a influência das concepções educacionais no curso de formação inicial da EJE	129
3.2.1.1 Caracterização dos sujeitos participantes e do contexto da pesquisa	130
3.2.1.2 Instrumentos utilizados na coleta de dados	132
3.2.1.3 Abordagem de análise dos dados coletados	133
3.2.1.4 As concepções educacionais identificadas no curso de formação inicial da EJE	136
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICE A – DETALHAMENTO DA PESQUISA DO ESTADO DO CONHECIMENTO	181
APÊNDICE B – ROTEIRO ORIENTADOR DA ENTREVISTA DOS DISCENTES	183
APÊNDICE C – ROTEIRO ORIENTADOR DA ENTREVISTA DOS DOCENTES	184
APÊNDICE D – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	185
APÊNDICE E – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	186
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	187

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste no estudo da trajetória histórica da educação judicial a partir do processo histórico brasileiro e sob a perspectiva do desenvolvimento alcançado pelas escolas de formação de magistrados nos sistemas de justiça da contemporaneidade. Como expressado na obra de Bloch (2020, p. 65), “[...] a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado”. Nessa perspectiva, este estudo compreendeu a investigação da história como fundamento para a construção do conhecimento. Com esse intuito, as análises foram orientadas pelos fatos históricos vinculados ao tema, às relações sociais que implicam e aos sujeitos dessas relações. No decorrer do estudo, tais reflexões foram situadas no contexto da realidade concreta, cujas tensões e transformações observadas no tempo, possibilitaram com que a educação judicial e as escolas de formação de magistrados ocupassem um lugar específico na história.

A origem dos primeiros estabelecimentos educacionais destinados à formação e ao preparo de magistrados remete ao período pós Segunda Guerra Mundial, em especial, à realização do Primeiro Congresso Internacional de Magistrados, em 1958, na cidade de Roma, na Itália. A partir dos trabalhos e das discussões resultantes deste evento, foram expedidas uma série de recomendações e orientações, dentre as quais, a relevância da formação e do preparo do magistrado para o exercício da jurisdição despontaram. Em geral, os principais temas versavam sobre os seguintes aspectos:

1. a necessidade de melhor preparar os futuros magistrados, desde sua formação universitária (cabendo sublinhar que tal preocupação com a limitada preparação nos cursos de graduação era conhecida desde longa data), na qual deveriam ser incluídas disciplinas modernas indispensáveis ao futuro da missão da magistratura; 2. A implantação paralela nas escolas de magistratura de centros de preparação de juízes, assim como o desenvolvimento de pesquisa sobre o tema; 3. O aprimoramento permanente da cultura dos magistrados e a sua indução para a pesquisa e o trabalho de equipe (BRASIL, 2008, p.10).

A relevância das instituições dedicadas à formação de magistrados se acentuou a partir da repercussão dos eventos pós Segunda Guerra Mundial. Gonçalves (2014) sustenta que a educação judicial precisou ser revista após inúmeras

violações aos direitos, ocorridas na Segunda Guerra Mundial, sobretudo, em virtude “[...] das consequências práticas com que se defrontaram os juízes do Tribunal de Nuremberg, tendo de julgar os magistrados alemães que aplicaram cegamente as chamadas ‘leis sanitárias’ da Alemanha nazista [...]” (GONÇALVES, 2014, p. 9-10). Naquele momento, de acordo com o autor, foi preciso “[...] repensar seriamente a questão da educação judicial, para além dos parâmetros da sistemática e da lógica analítica” (GONÇALVES, 2014, p. 9-10).

Em termos históricos, o Japão foi o primeiro país a criar uma instituição dedicada especificamente à formação de juízes, no ano de 1947. Em 1958, foi a vez da França fundar a *École Nationale de la Magistrature (ENM)*, influenciando outros países europeus a instituir suas escolas. No Brasil, as primeiras discussões sobre o tema aconteceram somente na década de 1960, com a publicação da obra “O juiz: estudos e notas sobre a carreira, função e personalidade do magistrado contemporâneo”, de Edgard de Moura Bittencourt, publicada em 1966.

A obra de Bittencourt (1966) é considerada pioneira, tendo contribuído significativamente com a disseminação da ideia de que “[...] os tribunais e as escolas da magistratura poderiam dar cursos específicos e exigir a frequência a eles para dar início do trabalho na Vara ou Tribunal” (BITTENCOURT, 1966, p. 168). Em sua trajetória profissional, Bittencourt (1966) atuou como magistrado do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, foi professor em cursos de Direito e colunista do jornal Folha de São Paulo. Em 1964, sob a vigência do regime militar, teve seus direitos políticos cassados e foi afastado de suas funções no Poder Judiciário. Certamente, a experiência acumulada na prática jurisdicional favoreceu o alcance de sua obra entre os membros do Poder Judiciário. Neste aspecto, é razoável deduzir que esses magistrados partilhavam de preocupações e angústias semelhantes, especialmente, com relação aos desafios da atividade judicante.

Dessa maneira, no decorrer de sua história, a educação judicial e as escolas de formação de magistrados foram sendo incorporadas ao sistema de justiça brasileiro, impulsionadas pelo contexto social, político e econômico vigentes. O modo como o Estado estruturou o tema está registrado na vasta produção legislativa que disciplinou e que ainda disciplina a matéria nos âmbitos constitucional, infraconstitucional e administrativo.

Com relação às normas constitucionais, cabe destacar que desde, 1934, a Constituição Federal prevê a hipótese de que a investidura nos primeiros graus da carreira da magistratura ocorrerá pela aprovação em concursos promovidos pelos Tribunais. Apesar desta norma ter sofrido algumas alterações ao longo do tempo, a regra do ingresso na carreira por meio do concurso foi sendo mantida no texto constitucional. Nesse sentido, é possível constatar a vigência deste comando normativo na redação contida no artigo 93, inciso I da Constituição Federal de 1988.

Se, por um lado, o legislador constituinte foi criterioso com relação à forma de ingresso no cargo inicial da carreira da magistratura, por outro lado, a preocupação com a formação inicial dos magistrados recém-empossados passou a integrar a Constituição Federal somente em 1977, por meio da Emenda Constitucional 7/1977, de 13 de abril de 1977 (EC 7/1977). Em linhas gerais, a EC 7/1977 modificou a redação do inciso I, do artigo 144 da Constituição Federal de 1967, estabelecendo que “[...] o ingresso na magistratura de carreira dar-se-á mediante concurso público de provas e títulos [...] podendo a lei exigir dos candidatos prova de habilitação em curso de preparação para a magistratura [...]” (BRASIL, 1977). A partir desta norma, a previsão da frequência em cursos de formação se tornou regra constitucional. Contudo, a nova norma, apesar de avançar no tema, gerava dúvidas quanto à obrigatoriedade da participação nesses cursos preparatórios, assim como não especificava os seus objetivos, em termos de formação profissional.

Cabe mencionar que a construção histórica da noção de formação inicial para a carreira da magistratura assumiu um sentido diferente quando comparada a compreensão de formação inicial fundamentada a partir dos referenciais teóricos e normativos do campo de estudo da Educação. Tomando como exemplo os profissionais da educação, a noção de formação inicial é concebida como o primeiro requisito que confere o acesso à profissão. Nesse sentido, a formação inicial dos profissionais da educação é entendida como equivalente aos cursos de licenciatura, aos cursos de formação pedagógica para graduados e aos cursos de segunda licenciatura. Como consequência, a formação continuada é identificada com a proposta de se promover ações educativas para “[...] auxiliar os profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão” (MARIN, 1995, p. 114). Essa diferenciação ajuda a ilustrar o modo como a construção histórica da noção de formação inicial e continuada

para a carreira da magistratura assumiu contornos particulares e ressignificou esse conceito, inserindo a formação inicial pertinente à carreira da magistratura no contexto educacional das escolas de formação de magistrados, vinculadas aos diversos Tribunais do país.

Neste aspecto, em que pese a forma como o Estado optou por estruturar a formação desses profissionais, em alguma medida, a formação inicial de todo magistrado começa no contexto da formação acadêmica. Isto porque, em nosso país, o acesso à carreira da magistratura, que ocorre após a aprovação no concurso, pressupõe a conclusão da graduação no curso de Direito. Como consequência, naturalmente, o ensino do Direito exerce uma influência importante na formação profissional dos magistrados. Tagliavini e Gentil (2018) observam que os estudos sobre a evolução histórica dos cursos de Direito indicam que ocorreram poucas mudanças em relação às práticas educativas observadas nesses cursos. Esses autores recordam que os primeiros cursos de Direito foram criados com o propósito de “[...] formar as elites dirigentes brasileiras, em substituição à formação até então recebida em Coimbra” (TAGLIAVINI; GENTIL, 2018, p. 140). Além disso, os mesmos autores mencionam que as instituições educativas criadas nessa época não tinham a “[...] preocupação primeira em formar bons juristas em direito pátrio, mas em formar dirigentes para um país que nascia, em um direito transplantado¹” (TAGLIAVINI; GENTIL, 2018, p. 140). Ao se referir ao trabalho educativo realizado por essas instituições, esses autores explicam que as primeiras faculdades instaladas no país, “[...] brotaram onde funcionavam instituições religiosas: mosteiros e conventos” (TAGLIAVINI; GENTIL, 2018, p. 139)². Esses elementos, segundo os autores, contribuíram para que o ensino nos cursos de Direito no Brasil herdasse “em seu DNA” “[...] a influência coimbrã que, por meio da filosofia escolástica difundida na educação durante tempos pelos jesuítas, produziu um ensino do Direito abstrato e essencialista, distante da realidade histórica e material” (TAGLIAVINI; GENTIL, 2018, p. 138).

Em relação à formação inicial dos juízes recém-aprovados no concurso público, após a EC 7/1977, a regulamentação do tema continuou avançando e foi

¹ Sobre este aspecto, Tagliavini e Gentil (2018) explicam que “apesar da Proclamação da Independência [em 1822], continuaram em vigor no Brasil as Ordenações Filipinas, que foram, aos poucos, sendo substituídas pelo direito pátrio” (TAGLIAVINI; GENTIL, 2018, p. 140).

² Conforme Tagliavini e Gentil (2018, p. 145), os primeiros cursos de Direito do Brasil foram instalados em Olinda e São Paulo, em 1827. A origem do curso de Olinda remete ao Mosteiro de São Bento de Olinda e o de São Paulo ao convento de São Francisco, em São Paulo.

novamente objeto de regulamentação na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a participação em cursos oficiais passou a ser disciplinada pelo artigo 93, inciso IV, tornando-se um requisito para o ingresso e a promoção na carreira na magistratura. Em 2004, esta norma foi modificada pela Emenda Constitucional 45/2004, de 30 de dezembro de 2004 (EC 45/2004), permanecendo inalterada desde então. Desse modo, a participação em cursos de formação inicial e continuada se constitui como etapa obrigatória dos processos de ingresso na carreira, vitaliciamento e promoção dos magistrados brasileiros, conforme previsto no artigo 93, IV da CF/1988:

[...] art. 93. Lei complementar, de iniciativa do Supremo Tribunal Federal, disporá sobre o Estatuto da Magistratura, observados os seguintes princípios:
[...] IV previsão de cursos oficiais de preparação, aperfeiçoamento e promoção de magistrados, constituindo etapa obrigatória do processo de vitaliciamento a participação em curso oficial ou reconhecido por escola nacional de formação e aperfeiçoamento de magistrados (BRASIL,1988).

Em 2004, também foi criada a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira (ENFAM) por meio da mesma EC 45/2004. A ENFAM foi concebida com o propósito de assegurar a unidade e coerência da formação judicial, “[...] cabendo-lhe, dentre outras funções, regulamentar os cursos oficiais para o ingresso e a promoção na carreira” (BRASIL, 1988). Em decorrência do seu objetivo institucional, a ENFAM atua em todo o território nacional, sendo responsável pela regulamentação dos cursos oficiais, orientação e fiscalização das escolas oficiais de formação de magistrados em todo o país.

A ENFAM foi constituída junto ao Superior Tribunal de Justiça (STJ), de modo que a sede da escola está situada na cidade de Brasília/DF. Em 2012, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por meio da publicação da Resolução CNJ 159/2012, de 12 de novembro de 2012, estabeleceu as diretrizes administrativas e financeiras pertinentes à formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário. A partir desta normativa, as atribuições e a forma de estruturação das escolas responsáveis pela promoção da educação judicial ficaram mais bem elucidadas, possibilitando, desde então, estabelecer as seguintes distinções:

a) escolas judiciais ‘puras’ – aquelas destinadas à formação e aperfeiçoamento somente aos magistrados ou [somente aos] servidores; b) as escolas judiciais ‘mistas’ – onde a oferta de formação é para magistrados

e servidores; c) e as escolas da magistratura – vinculadas às associações de classe dos magistrados (SANTOS, 2016, p. 126).

Neste momento, cabe, brevemente, mencionar que o presente trabalho foi delimitado às escolas de formação de magistrados e, mais precisamente, ao estudo do curso de formação inicial para ingresso na carreira da magistratura em relação à influência das concepções educacionais nessas formações.

Quanto às inovações legislativas mencionadas anteriormente, a publicação das normas constitucionais citadas impulsionou a criação de diversas escolas pelo país, sobretudo no período compreendido entre as décadas de 1980 e 1990. A primeira escola judicial brasileira surgiu em 1977, no estado de Minas Gerais, seguida da escola da magistratura do Rio Grande do Sul, em 1980 (BRASIL, 2019). A constituição dessas escolas teve como principal inspiração o modelo educacional francês da *École Nationale de la Magistrature* (ENM). A influência da abordagem francesa está registrada no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da ENFAM, cujas diretrizes apontam que “[...] em sua criação foi relevante o conhecimento do modelo de funcionamento de instituições de formação judicial no âmbito internacional – em especial, o da Escola Francesa [...]” (BRASIL, 2019, p. 7). Nesse sentido, o mesmo documento reforça o reconhecimento da incidência dessa influência ao especificar que proposta educativa da ENM “[...] inspirou bastante (e ainda inspira) a perspectiva educacional no direcionamento teórico-metodológico da formação profissional de magistrados e seus formadores” (BRASIL, 2019, p. 7).

Em outro ponto, com relação ao contexto político, social e econômico vinculado à origem dessas escolas, é possível identificar uma ligação remota com a consolidação do movimento burguês enquanto classe social dominante, após as revoluções burguesas do século XVIII. Essa hipótese assume maior consistência a partir da reflexão sobre os fatores que contribuíram com a crise institucional do Estado feudal e o advento da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, no final do século XVIII. Nesse sentido, as relações econômicas burguesas, o desenvolvimento alcançado pelo pensamento iluminista, assim como os avanços tecnológicos ocorridos a partir da primeira fase da Revolução Industrial, fortemente influenciados pela epistemologia positivista, despontaram para o modelo de acumulação capitalista, a mercantilização do trabalho, o modo de produção capitalista e a revolução urbano-

comercial. Essas transformações, por sua vez, resultaram na concentração populacional nos grandes centros urbanos, no aumento das desigualdades sociais e na acentuada complexificação das relações sociais. Essas mudanças também trouxeram novos desafios à administração da justiça, como o aumento da litigiosidade, decorrente das novas dinâmicas sociais e do aumento da desigualdade social. De acordo com Teixeira (2001), ao longo do processo de modernização do mundo ocidental, o Judiciário teve que adotar uma postura diferenciada, demandando uma atitude participante nos debates sociais, especialmente, em temas sobre direitos fundamentais.

Nesse processo histórico, a própria ideologia e o pensamento político dominante produziram uma série de mudanças como o fenômeno histórico que ficou conhecido como constitucionalismo pós Segunda Guerra Mundial ou “neoconstitucionalismo”. Este movimento surgiu como uma reação às violações cometidas por regimes totalitários durante a Segunda Guerra Mundial, dando início a uma nova perspectiva ao Direito Constitucional, especialmente no contexto dos direitos fundamentais de proteção à dignidade da pessoa humana. Este novo cenário ajudou a consolidar a compreensão de que todo magistrado precisava ser preparado adequadamente para o exercício da função jurisdicional. A respeito desse novo contexto, Teixeira (2001, p.138) enfatiza que, desde então, “[...] os conflitos sociais ganham nova dimensão, reclamando novos equacionamentos, soluções mais efetivas, um processo mais ágil e eficaz”. Segundo esse mesmo autor, naquele momento, a percepção de Justiça exigia um Judiciário “[...] mais eficiente, dinâmico e participativo na preservação dos valores culturais, na defesa de um patrimônio que é de todos e que transcende os próprios interesses individuais [...]” (TEIXEIRA, 2001, p.138).

Após a Segunda Guerra Mundial, o Brasil passou por períodos de ditaduras, (o que fatalmente atrasou a consolidação de valores associados aos direitos fundamentais, especialmente os ligados à dignidade humana), mesmo assim, a legislação sobre a formação profissional do magistrado brasileiro continuou avançando, conforme já exposto. Com a promulgação da Constituição de 1988 e a redemocratização do país após o regime militar que se instaurou durante o período compreendido entre os anos de 1964 e 1985, o Poder Judiciário sofreu transformações significativas. A partir do texto constitucional de 1988, o Judiciário

passou a ter um papel mais proativo no fortalecimento do processo democrático, bem como assumiu a posição de resguardar a consolidação de direitos voltados à correção de iniquidades. Esta nova configuração foi, progressivamente, despertando maior preocupação com a formação e a atuação profissional dos juízes, especialmente com relação aos avanços formais introduzidos na Constituição Federal de 1988. Neste sentido, Teixeira (2001, p. 7) menciona que o texto da Constituição Federal de 1988 “[...] dedicou especial atenção ao Judiciário como Poder político, erigindo-o como participante ativo do processo democrático, especialmente ao reivindicar a sua presença mais efetiva na solução dos conflitos”.

A partir dessa nova perspectiva, acentuou-se a responsabilidade do Poder Judiciário quanto aos aspectos sociais, políticos e econômicos decorrentes das decisões judiciais, tornando ainda mais significativo o papel desempenhado pelas escolas de formação profissional de magistrados. Em vista dessa nova realidade, a prática jurisdicional, mais do que nunca, passou a demandar o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade de interpretação de normas em contextos históricos específicos, cujos efeitos, invariavelmente, irão afetar de modo adverso os interesses e valores em conflito. Essas considerações preliminares, feitas com o intuito de melhor situar historicamente o objeto de estudo ao contexto político, social e econômico levam, inevitavelmente, ao debate acerca dos modelos educacionais empregados pelas escolas oficiais de formação de magistrados. Nesse sentido, de acordo com Teixeira (2001, p. 12), “[...] o êxito alcançado nas experiências em aperfeiçoamento judicial credencia várias Escolas a irem além, na formação integral do juiz, em desenvolver atributos humanos aliados ao conhecimento técnico”.

Neste momento, é possível se aproximar do problema que norteia a pesquisa, que consiste em responder à seguinte questão: quais são as concepções educacionais predominantemente adotadas pelas escolas de formação de magistrados no curso de formação inicial? Em vista da problemática proposta, o objetivo geral deste estudo busca investigar como as escolas de formação de magistrados estão preparando os juízes recém-empossados para o ingresso na função jurisdicional, examinando a influência das concepções educacionais adotadas na formação inicial desses profissionais, tendo como estudo de caso a Escola Judicial Desembargador Edésio Fernandes (EJEF). A maneira como se pretende alcançar este objetivo mais amplo está expresso nos objetivos específicos que orientam a

pesquisa. Tais objetivos específicos são: i) analisar o contexto sócio-histórico e a justificativa para a criação das escolas de formação de magistrados; ii) investigar como os juízes percebem o curso de formação inicial, em relação às concepções educacionais adotadas pela escola; iii) relacionar o que os juízes receberam como formação com o que está previsto no projeto político pedagógico da escola pesquisada, em termos de concepções educacionais.

Com o intuito de realizar o levantamento sobre a produção do conhecimento científico a respeito do objeto da pesquisa³, assim como buscando identificar produções que pudessem contribuir com este estudo, recorreu-se à consulta aos bancos de teses e dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo acesso aos respectivos bancos de dados estavam disponíveis na internet.

Inicialmente, foi realizada a busca pelo termo “Escola Judicial” tendo sido identificados 9 (nove) trabalhos, dos quais nenhum versava sobre o objeto de estudo desta pesquisa. Em seguida, foi utilizado o termo “Educação Judicial”, sendo localizadas 4 (quatro) produções que também não tratavam do tema em estudo. Considerando que a pesquisa foi infrutífera, buscou-se outros assuntos ligados ao tema, como o termo “Escola da Magistratura” e o termo “Formação de Magistrado”. A partir desta nova análise foram localizadas 19 (dezenove) produções utilizando o termo “Escola da Magistratura” e 17 (dezessete) trabalhos a partir do termo “Formação de Magistrado”, sendo que nenhuma das produções identificadas versava sobre o objeto de estudo desta pesquisa.

Tabela 1 – Seleção Inicial

Assunto	Total
Escola Judicial	9
Educação Judicial	4
Escola da Magistratura	19
Formação de Magistrado	17
Total	49

Fonte: Organizada pela autora, 2022.

³ A pesquisa se restringiu à consulta das teses e dissertações disponíveis nos bancos de dados da BDTD e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES.

Considerando que as buscas iniciais não obtiveram êxito, foi dedicada atenção às produções localizadas que pudessem guardar relação de aproximação com o tema ou com os objetivos deste estudo. Na tentativa de encontrar produções relevantes para este estudo, primeiramente foram avaliados o título do trabalho e, dependendo da potencialidade, posteriormente se analisava o resumo. Essa verificação permitiu selecionar 1 (uma) produção a partir do termo “Escola Judicial”, 1 (uma) produção pelo termo “Educação Judicial”, 6 (seis) trabalhos a partir da expressão “Escola da Magistratura” e 2 (duas) produções pelo termo “Formação de Magistrado”, as quais estão descritas na Tabela 2:

Tabela 2 – Seleção por aproximação ao tema

Assunto	Total
Escola Judicial	1
Educação Judicial	1
Escola da Magistratura	6
Formação de Magistrado	2
Total	10

Fonte: Organizada pela autora, 2022.

Assim, devido à escassez de trabalhos ligados à educação judicial e às escolas de formação de magistrados, optou-se pela análise de todas as teses e dissertações descritas na tabela 2 que se encontravam disponíveis para consulta no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Desse modo, a análise dos trabalhos localizados a partir do termo “Educação Judicial” possibilitou a seleção de 1 (uma) dissertação de Mestrado em Direito. Por meio da expressão “Escola Judicial”, localizou-se 1 (uma) dissertação de Mestrado Profissional em Administração Universitária. A busca pelo assunto “Escola da Magistratura” identificou 2 (duas) dissertações de Mestrado Profissional em Direito, 1 (uma) dissertação de Mestrado em Direito, 1 (uma) tese de Doutorado em Direito, 1 (uma) dissertação de Mestrado em Educação e uma dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Por fim, a expressão “Formação de Magistrado” possibilitou a seleção de 2 (dois) trabalhos, sendo 1 (uma) dissertação de Mestrado e 1 (uma) tese de Doutorado, ambas em Educação, conforme detalhado na tabela 3 abaixo:

Tabela 3 – Detalhamento do resultado da pesquisa do estado do conhecimento

Assunto	Total	Quantidade		
		Doutorado	Mestrado	Mestrado Profissional
Escola Judicial	1	0	1	0
Educação Judicial	1	0	0	1
Escola da Magistratura	6	1	2	3
Formação de Magistrado	2	1	1	0

Fonte: Organizada pela autora, 2022.

Na dissertação “A consolidação do ser juiz no século XXI e o modelo de recrutamento e seleção brasileiro: transferindo a resistência da crise de jurisdição à perspectiva da Educação Judicial”, a autora Vânia Pertermann (2015) realizou a análise da formação inicial de magistrados enquanto mecanismo de aprimoramento da seleção de magistrados e de concretização de reformas no Poder Judiciário. O trabalho foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo abordou o processo histórico da carreira da magistratura desde o Brasil colônia à Constituição de 1988. No segundo capítulo foram analisados os desafios da magistratura do século XXI e as particularidades do processo seletivo dos magistrados no Brasil. E, o último capítulo, focou na trajetória histórica do curso de formação inicial de magistrados. Ao final, a autora concluiu que o curso de formação pode atuar como instrumento de reforma do Judiciário, sustentando que o mesmo deveria ser adotado como fase final obrigatória do concurso público de seleção de magistrados.

A dissertação “Academia Judicial: uma configuração organizacional resolutive”, de autoria de Adalto Barros dos Santos (2016), consiste num estudo de caso realizado na Academia Judicial do Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina, em que o autor do estudo buscou analisar quais são os elementos organizacionais que devem integrar o modelo da estrutura organizacional da escola com o objetivo de se conferir maior resolutividade às demandas formativas do Tribunal de Justiça. O trabalho foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo foi dedicado à revisão bibliográfica de conceitos como: organização, estrutura organizacional, escola de governo e escola judicial. No segundo capítulo foram

especificados os procedimentos metodológicos selecionados para o estudo e o contexto da pesquisa. No último capítulo o autor realizou a análise dos dados empíricos, associando-os aos aspectos estruturais e contextuais observados na Academia Judicial. Ao final o trabalho, foram desenvolvidas opções para o aprimoramento da estrutura funcional e do modelo de gestão da escola.

Na dissertação “Formação Inicial de Magistrados: repensando o modelo da Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará (Esmec)”, o autor Matheus Teodoro Ramsey Santos (2018) analisou a adequação do curso de formação inicial, ofertado pela Esmec, às necessidades formativas dos magistrados. A pesquisa foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro, foi apresentado o modelo do curso de formação inicial da França e de Portugal. No segundo, foi demonstrada a estrutura da ENFAM e da Escola Judicial Desembargador Edésio Fernandes (EJEF). No terceiro capítulo, o autor discorreu sobre a formação inicial organizada pela Esmec; e, no último capítulo, o autor estruturou uma proposta para regulamentação do curso de formação inicial da Esmec. Como conclusão do estudo, o autor sustentou a necessidade de uma abordagem educativa multidisciplinar, menos centrada na reprodução de conteúdo formais e com maior ênfase no fortalecimento das competências.

A dissertação “A Política de Formação de Juízes para a Pós-Modernidade: o modelo da Escola da Magistratura do Estado de Rondônia”, produzida por Ilma Ferreira de Brito Lima (2013) tratou da política de formação de juízes à luz da pós-modernidade. Para tanto, a autora estruturou o seu estudo em dois capítulos. No primeiro capítulo, foi abordada a crise de identidade do juiz e do Judiciário. E, no segundo capítulo, investigou a origem da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM) e o papel das escolas de magistratura. Na conclusão, a autora mencionou que a qualidade da prestação jurisdicional e da efetivação de direitos em tempos de “crises” estão ligadas aos sistemas de seleção e formação dos magistrados.

Outra produção localizada foi a dissertação “O papel das escolas de magistratura na seleção e formação do magistrado contemporâneo”, produzida por Monique Geller Moszkowicz (2010). Essa produção analisou a relevância da preparação e formação dos magistrados e discutiu o papel das Escolas da Magistratura. Neste trabalho, a pesquisa foi estruturada em dois capítulos. No

primeiro, a autora propôs uma reflexão sobre a concepção do magistrado contemporâneo. No segundo capítulo, foi tratado do papel da escola judicial na Constituição de 1988, a partir do estudo das resoluções da ENFAM e do CNJ. Como resultado, a pesquisa indicou a necessidade da criação de um projeto de formação integral para a magistratura.

A dissertação “Concurso público e transformações no judiciário brasileiro: o modelo de seleção e as novas competências para o exercício da magistratura”, produzida por Daniela Veloso Souza Passos (2013), analisou a adequação do processo de seleção de juízes brasileiros diante do conjunto de competências necessárias ao desempenho da função jurisdicional. O estudo foi organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo levantou a trajetória histórica do sistema de seleção de juízes. O segundo capítulo foi dedicado ao estudo do processo de constitucionalização do concurso público. O terceiro capítulo abordou o perfil do juiz após a Constituição Federal de 1988. E, no último capítulo, foi avaliado o modelo de seleção de magistrados por concurso público, a partir de provas de concurso que foram aplicadas pelos Tribunais de Justiça estaduais e pelos Tribunais Regionais Federais. No final do estudo, a autora concluiu que, apesar do modelo do concurso público se mostrar como um método democrático e isonômico, esse sistema de seleção oferece poucos recursos para o recrutamento de candidatos capazes de desenvolver as competências necessárias ao desempenho da magistratura.

A tese “Concurso Público para a Magistratura: Repensando o Modelo de Seleção e o papel dos juízes na democracia brasileira”, da autora Daniela Veloso Souza Passos (2018), tratou do modelo do concurso público e da sua adequação para selecionar magistrados de acordo com as exigências democráticas. O trabalho foi estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, foi dada ênfase ao estudo do ensino por competências. O segundo capítulo tratou da trajetória histórica da formação de magistrados no Brasil. O terceiro capítulo abordou o modelo de seleção de magistrados no Brasil. O quarto capítulo analisou o modelo de recrutamento de magistrados em Portugal. O último capítulo se debruçou sobre o concurso público e as condições para ingresso na carreira. Como resultado, foi indicado que o concurso público avalia de forma limitada as competências necessárias para o exercício da magistratura. Em vista disso, a autora sustentou a necessidade da adoção de um modelo de seleção e recrutamento de juízes que propicie maior participação das

escolas de magistratura na seleção dos magistrados à semelhança do que acontece em Portugal.

Na dissertação “Formação de magistrados: as competências requisitadas do juiz como referenciais para as ações de seleção e formação da magistratura nacional”, produzida por Isabel Cristina Lima Selau (2019), a autora buscou investigar quais seriam as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) requeridas do magistrado em sua prática laboral, diante das demandas da sociedade contemporânea. O trabalho foi estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, foi realizada a construção da trajetória histórica da formação judicial. O segundo capítulo tratou da proposta pedagógica da ENFAM. O terceiro capítulo foi dedicado à descrição da metodologia adotada na pesquisa. No quarto capítulo a autora realizou a análise das competências identificadas a partir da pesquisa. No último capítulo foi realizada a análise sobre a seleção e formação de magistrados à luz das competências identificadas a partir das fontes coletadas. Como conclusão, a autora apontou a importância da identificação das competências como parâmetro para os processos de seleção e formação da magistratura do Brasil.

Na Tese “Formação e Avaliação de Magistrados Estaduais de Carreira no Brasil: estudo com base na experiência da escola superior da magistratura do estado do Ceará nos anos de 2006 a 2014”, elaborada por Flávio José Moreira Gonçalves (2014), o autor analisou e sistematizou sugestões advindas de um grupo de magistrados selecionados como participantes da pesquisa, visando estabelecer estratégias para melhoria do processo de formação e avaliação de magistrados. O estudo foi organizado em seis capítulos. No primeiro capítulo foram apresentados alguns conceitos sobre epistemologia, metodologia e de outros conceitos advindos do referencial teórico selecionado para a pesquisa. O segundo capítulo tratou da origem etimológica dos termos “magistratura” e “magistrado”. No terceiro capítulo, a formação de magistrados no Brasil foi examinada sob a perspectiva da educação jurídica ofertada no país e no estado do Ceará. O quarto capítulo tratou da avaliação de magistrados no Brasil. O quinto capítulo abordou aspectos relacionados à aprendizagem no âmbito das escolas de magistratura. No último capítulo, o autor analisou os achados da pesquisa e propôs soluções ao problema de pesquisa, com suporte nos resultados. Como conclusão, o autor confirmou que a formação e

avaliação de juízes estaduais de carreira precisava ser aprimorada a fim de atingir seus objetivos.

Por fim, a dissertação *A Construção do Planejamento Estratégico em uma Escola de Magistratura: concepções e práticas*, elaborada por Lídia Ribeiro dos Santos (2019) investigou a implantação da organização pedagógica da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados da Justiça Militar da União (ENAJUM), a partir do planejamento estratégico da escola. O estudo foi estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo foi dedicado ao levantamento da trajetória histórica do Poder Judiciário brasileiro e das escolas de formação de magistrados. O segundo capítulo tratou do processo de construção da proposta do planejamento estratégico da ENAJUM. O terceiro capítulo analisou a perspectiva discente sobre a escola. E o último capítulo se dedicou a proposição de diretrizes para a organização do planejamento estratégico para a escola. Ao final, a autora concluiu pela necessidade da produção democrática de um planejamento estratégico, isto é, em conjunto com os magistrados e a gestão da ENAJUM.

Desse modo, embora algumas teses e dissertações disponíveis no Catálogo de dados da CAPES e da BDTD tenham sido dedicadas ao estudo da educação judicial brasileira e das escolas de formação de magistrados, até o momento não foi possível identificar trabalhos que tenham se debruçado sobre o estudo das concepções educacionais que orientam o trabalho educativo dessas escolas. Assim, em vista do número inexpressivo de pesquisas sobre o tema, e levando em conta a relevância alcançada pelas escolas de formação de magistrados nos sistemas de justiça da contemporaneidade, justifica-se o desenvolvimento deste estudo em vista da possibilidade de se contribuir com a construção do conhecimento sobre o objeto de estudo.

O aporte teórico que embasou a pesquisa contemplou autores e produções que auxiliaram na aproximação entre os campos de estudo do Direito e da Educação. Este aspecto representou um grande desafio, haja vista a característica predominantemente disciplinar e procedimental do campo de estudo do Direito. Além disso, ao longo do estudo, buscaram-se diversas obras e estudos interligados aos objetivos da pesquisa.

A investigação sobre o processo histórico que resultou no surgimento das escolas de formação de magistrados e da educação judicial foi analisado, principalmente, sob a perspectiva de autores como Bacellar (2016), Bittencourt (1966), Bobbio (2022), Bonavides (2020), Fernandes (1987) e Teixeira (2001). Em linhas gerais, a origem das primeiras instituições formadoras de magistrados está vinculada ao processo de modernização do ocidente, aos eventos pós segunda guerra e ao constitucionalismo decorrente desses fatos históricos. Desse modo, algumas questões que mereceram atenção remetem à necessidade de se superar a influência excessiva do positivismo e do tecnicismo, por meio da adoção de perspectivas mais abertas que proporcionem a reflexão e a fundamentação crítica da realidade concreta.

O estudo sobre o curso de formação inicial se baseou, principalmente, em fontes históricas de natureza documental e bibliográfica. Com respaldo na legislação e em outras produções pertinentes ao tema, buscou-se compreender o percurso histórico da formação inicial de magistrados, em diálogo constante com o contexto do tempo e do local em que essas práticas educativas se desenvolveram. Como já mencionado, a ENFAM é a instituição educativa responsável pelo estabelecimento das diretrizes normativas que regulam a formação judicial em todo o país. Essas diretrizes orientam o trabalho educativo realizado por todas as escolas de formação de magistrados, estabelecendo como ponto de partida das práticas educativas a relação entre a função jurisdicional e a sociedade. Em vista disso, o desafio dessas instituições educativas consiste em formar magistrados capazes de mediar as contradições entre a produção legislativa e as relações sociais da contemporaneidade, cada vez mais litigiosas.

É importante notar que a função de julgar ou de decidir sobre questões importantes da vida das pessoas estende a prática laboral de todo magistrado para além do processo judicial, repercutindo sobre toda a coletividade. Essa característica exige desses profissionais a apreensão de saberes que os instrumentalizem para compreender e intervir adequadamente nos conflitos levados ao Judiciário. Nessa perspectiva, com o propósito de identificar quais são e como as concepções educacionais têm influenciado a construção do conhecimento no contexto da formação inicial dos magistrados, as fontes coletadas foram interpretadas com o apoio em importantes referenciais teóricos que estudam o fenômeno educativo. Para tanto, recorreu-se às produções desenvolvidas por Saviani (2019, 2021), Libâneo (2010,

2014) e Ramos (2001), dentre outros. O conjunto dos estudos selecionados possibilitou uma análise ampla e contextualizada do objeto de estudo, em conjunto com as estratégias metodológicas adotadas na pesquisa.

Quanto ao aspecto teórico-metodológico, em virtude de os estudos sobre as instituições escolares apresentarem uma característica bastante diversificada, focando em inúmeros aspectos do contexto escolar, o referencial teórico-metodológico selecionado se inspirou nas produções desenvolvidas por Nosella e Buffa (2005). Esses autores sustentam que a pesquisa histórica sobre instituições escolares precisa observar “[...] uma linha metodológica que descreva o particular, explicitando, dialeticamente, suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural” (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 356). Assim, com o intuito de buscar este alinhamento teórico-metodológico, este estudo adotou a abordagem do materialismo histórico-dialético, com o apoio nos fundamentos epistemológicos das categorias de análise da contradição, da mediação, da totalidade e da experiência. As abordagens literárias consultadas para a compreensão das categorias selecionadas foram Cury (1995), Kuenzer (2005) e Thompson (1981).

Cury (1995, p. 21), ao conceituar as categorias de análise, descreve-as como “[...] conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”. Assim, compreendidas, “[...] as categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação” (CURY, 1995, p. 26-27). Nas palavras desse mesmo autor:

Desde logo observe-se que as categorias devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. Elas não são algo definido de uma vez por todas e não possuem um fim em si mesmas. Elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta, compreensão esta que, por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa (CURY, 1995, p. 21).

Como recurso metodológico, as categorias de análise devem auxiliar na compreensão do objeto de estudo “[...] a partir de um contexto econômico-social e político historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos”(CURY, 1995, p. 21). Por esse motivo, “[...] é importante considerar o contexto, porque é ele que possibilita que as categorias

não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesclam de realidade e movimento” (CURY, 1995, p. 21). Diante do exposto, a adoção da categoria da **contradição** se justifica por constituir “[...] a base de uma metodologia dialética” (CURY, 1995, p. 27) sendo essencial para a compreensão da realidade e das sociedades. Ramos (2001), ao sustentar a concepção de homem como um ser histórico-social, compreende a formação humana como um “[...] processo histórico e contraditório, por meio do qual os indivíduos tomam consciência de si e das relações sociais das quais são sujeitos” (RAMOS, 2001, p. 25). A **mediação** é o movimento em que se dá a conciliação dos opostos que, em princípio, se contrapõem. A categoria da **totalidade** consiste em compreender o local (ou o particular) conectado com o conhecimento mais amplo, formulando sínteses explicativas cada vez mais abrangentes. A categoria da **experiência**, segundo Thompson (1981, p. 15), constitui-se em “[...] uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social” em relação “[...] a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo” (THOMPSON, 1981, p. 15). Dessa maneira, no marco do materialismo histórico-dialético, ao mesmo tempo em que as categorias de análise assumem uma posição epistemológica na produção do conhecimento histórico, elas evidenciam que a relação entre sujeito e objeto está em mútua transformação.

Com relação à análise dos dados coletados, optou-se pela abordagem qualitativa, uma vez que se trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, em especial da escola (MINAYO, 2001, p. 14). Além disso, a análise e a interpretação dos dados empíricos ocorreram pelo método de análise de conteúdo desenvolvido por Bardin (2016). Quanto à natureza das fontes, optou-se pela pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, utilizando procedimentos como a entrevista semiestruturada, o questionário e o estudo de caso. A pesquisa documental consistiu, essencialmente, na consulta às normas que regulam a educação judicial e as escolas de formação de magistrados. A preocupação, neste ponto, foi compreender como o Estado tratou a matéria enquanto fato histórico. Além disso, foram coletados documentos constitutivos da instituição pesquisada, em especial, os projetos político-pedagógicos. Como estudo de caso,

selecionou-se a Escola Judicial do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, isto é, a Escola Judicial Desembargador Edésio Fernandes (EJEF). O estudo de caso, como metodologia de pesquisa, “[...] se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2016, p. 128). Dessa maneira, a escolha da EJEF decorreu da sua posição de destaque no cenário nacional, por se tratar da primeira escola judicial instalada no país. O recorte temporal estabelecido corresponde ao período compreendido entre 1977, ano em que a EJEF foi criada, e 2019, ano em que a escola ofertou o seu último curso de formação inicial.

Os procedimentos de pesquisas utilizados no estudo de caso foram: a entrevista semiestruturada, aplicação de questionário e a pesquisa documental. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com um grupo composto por três magistrados, um pedagogo e uma servidora, totalizando cinco entrevistas. Dentre os magistrados, o grupo selecionado foi composto por um juiz, aluno do curso de formação inicial do ano de 2019 da EJEF, uma juíza, aluna do curso de formação inicial de 2007 e docente da EJEF e um juiz, docente da ENFAM. Além dos magistrados, foram entrevistados um pedagogo, docente da ENFAM, e uma servidora da EJEF com atuação na gestão dos cursos de formação inicial. Neste estudo, optou-se por trazer suas falas à medida que isto se mostrou significativo à discussão teórica.

A aplicação do questionário foi implementada de forma online, tendo contemplado um grupo de quarenta magistrados, ex-alunos do curso de formação inicial da EJEF. Tanto na coleta dos testemunhos, quanto na aplicação do questionário, buscou-se investigar o impacto entre o discurso, integrado às fontes documentais e a prática do trabalho educativo promovido pela EJEF. Em razão do período pandêmico, provocado pela propagação do vírus que ficou popularmente conhecido como COVID-19⁴, os depoimentos foram coletados, por meio de

⁴ Em decorrência da forma como a sociedade humana se relaciona com a natureza, no final de 2019, um novo coronavírus, denominado Sars-CoV-2, surgiu na China. As principais hipóteses apontam para o consumo da carne de animais silvestres, mantidos confinados nos chamados *wet market*, como a origem da transmissão para a espécie humana. Análises moleculares indicaram que o novo coronavírus corresponde a um vírus derivado de morcegos, animais que comumente são repositórios de vírus da família *Coronaviridae* (a exemplo do vírus da Sars e da Mers) e que, de alguma forma, “saltou” do morcego para algum animal intermediário, adquirindo, ao longo do processo, por meio de mutações, a capacidade de infectar seres humanos. Uma vez dentro do corpo humano, encontrou células capazes de serem infectadas (principalmente as das vias aéreas), nas quais se multiplicaram, e uma vez lançados ao ar, através de gotículas de saliva e secreções nasais, foram transmitidas a novos indivíduos. Desde então, a sociedade humana passou pela sua primeira grande pandemia do século XXI.

videoconferência, durante o período compreendido entre março de 2022 e junho de 2022. As entrevistas foram previamente agendadas por meio do aplicativo de mensagens *Whatsapp* e realizadas a partir do aplicativo de videoconferências *Webex Cisco*. Todos os depoimentos foram gravados e, após sua transcrição, foram encaminhados aos participantes para conferência e eventuais correções. Como recurso metodológico, a coleta de testemunhos auxilia a desvelar os fatos históricos, a partir do preenchimento de lacunas do conhecimento pela experiência dos sujeitos. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e todos os procedimentos de pesquisa aqui descritos foram autorizados pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

A pesquisa foi estruturada em três capítulos. O primeiro foi dedicado ao processo histórico da educação judicial e das escolas de formação de magistrados, a partir da perspectiva da realidade brasileira. Neste sentido, o foco da análise se concentrou em desvelar o contexto sócio-histórico, assim como a justificativa para a criação das escolas de formação de magistrados no Brasil. No segundo capítulo, foi aprofundado o estudo sobre o curso de formação inicial, por meio da análise de fontes históricas documentais, bibliográficas e da produção e interpretação de fontes orais. Em seguida, no terceiro capítulo, com apoio nas fontes levantadas, foi relacionado o que os juízes receberam como formação com o que estava previsto no projeto político pedagógico da escola pesquisada, em termos de concepções educacionais. Finalmente, nas considerações finais, aprofundou-se a reflexão sobre as concepções educacionais identificadas, enfatizando os aspectos mais significativos da pesquisa e sinalizando as perspectivas para o futuro.

1 O PROCESSO HISTÓRICO DAS ESCOLAS E DA EDUCAÇÃO JUDICIAL

Este primeiro capítulo é dedicado ao estudo da origem da escola e da educação judicial com base nos fatores sociais, políticos e econômicos associados a essa trajetória, assim como pela análise da maneira como esses elementos se articulam, reciprocamente, com o processo histórico e a realidade concreta. Tais aspectos, na medida em que são fontes de investigação histórica, conseguem desvelar os processos e as dinâmicas sociais que propiciaram o surgimento de um modelo específico de formação humana, a educação judicial.

Os estudos de Bloch (2020) indicam que “[...] o objeto da história é, por natureza, o homem” (BLOCH, 2020 p. 54). Este historiador descreve a “[...] corrente da evolução humana como formada por uma série de breves e profundos sobressaltos” (BLOCH , 2020, p. 64). Em vista disso, “[...] o atual não é jamais completamente explicável senão pelo remoto [...]” e, desse modo, na visão desse autor, na análise histórica, “[...] o presente e o passado se interpenetram. A tal ponto que seus elos, quanto à prática do ofício do historiador, são de sentido duplo” (BLOCH, 2020, p. 65).

Por esse motivo, buscou-se, no decorrer deste capítulo, unir esses elos (passado e presente) por intermédio da análise dos fatos do passado em constante diálogo com os processos sociais da contemporaneidade. Para tanto, foi preciso retroceder a períodos históricos remotos para compreender a cadeia de acontecimentos, inovações e rupturas de cada período histórico, assim como para identificar as transformações que tais fatos evocam na história. Embora situadas em tempos longínquos, algumas inovações repercutem até os dias atuais.

1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO JUDICIAL

Ao longo do tempo, os processos sociais que sustentam a sociedade contemporânea produziram as condições materiais que implicaram na criação, no desenvolvimento e na permanência da educação judicial e das escolas de formação de magistrados. Como uma ação transformadora em permanente movimento, as sociedades humanas promovem processos sociais que, segundo Boneti (2013, p.

272), consistem em “[...] alterações substanciais que envolvem a coletividade, determinando o aparecimento de novas práticas sociais, novos saberes, novas aprendizagens, etc.” (BONETI, 2013, p. 272). Compreendidos desse modo, os processos sociais contêm em si “[...] a repercussão sobre a coletividade de acontecimentos, invenções, mudanças etc., o que ocasiona outros acontecimentos, outras mudanças, outras invenções” (BONETI, 2013, p. 272).

Os processos sociais definidores das condições sociais, econômicas e políticas ligadas à origem das escolas e da educação judicial remetem ao processo histórico-social que resultou no processo de modernização da sociedade que transformou completamente a vida dos indivíduos que a constituem. Mais especificamente, o advento dos estabelecimentos educativos destinados especificamente à formação e ao aperfeiçoamento profissional de magistrados expressa uma reação à complexificação das relações sociais decorrente dos desdobramentos das revoluções importantes que marcaram o século XVIII: a Revolução Industrial (1760), a Independência Norte-Americana (1775 – 1783) e a Revolução Francesa (1789 – 1799). Em comum, tais revoluções reivindicaram a aplicação dos preceitos ideológicos do pensamento iluminista, com fundamento nos quais a classe social burguesa se estabeleceu como classe social dominante.

O surgimento da educação judicial e das escolas de formação de magistrados, no século XX, desponta como um fruto remoto das revoluções do século XVIII e da modernidade que, no que lhe concerne, ocasionaram contextos da realidade concreta cada vez mais complexos, desiguais e litigiosos. Ao longo do tempo, o conjunto dessas transformações impôs uma nova forma de agir do Poder Judiciário, até então nunca vista.

1.1.2 A Modernidade e o advento do Estado Moderno

Florestan Fernandes (1987, p. 203) utiliza a expressão “revolução burguesa” para caracterizar o processo social de mudanças que recaiu sobre toda a coletividade e que foi decisivo para que movimento burguês passasse a exercer o controle sobre todos os aspectos da vida social. A revolução burguesa, portanto, significou “[...] um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e

políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial” (FERNANDES, 1987, p. 203). A abrangência do domínio burguês compreendeu o acesso aos aparatos políticos e jurídicos do Estado e o controle social no campo das ideias pela definição de uma ideologia que se impôs no tempo e que serviu de justificativa para a ascensão da classe burguesa.

Sobre o modo como essas transformações se concretizaram a partir do movimento burguês, Fernandes (1987, p. 203) ressalta que:

[...] há, porém, um ponto de partida e um ponto de chegada, e é extremamente difícil localizar-se o momento em que essa revolução alcança um patamar histórico irreversível, de plena maturidade e, ao mesmo tempo, de consolidação do poder burguês e da dominação burguesa (FERNANDES, 1987, p. 203).

Em termos históricos, com a crise do Estado Feudal, e a ruptura com a monarquia absolutista e o preceito teológico medieval, o indivíduo passou a ser considerado o centro do mundo. O rompimento com o modelo feudal e o advento das revoluções do século XVIII deram início à formação de outro tipo de sociedade humana, alicerçada nos preceitos de razão e ciência do pensamento iluminista; na consolidação do Estado Moderno, organizado por leis escritas e com limitação de poderes; e na expansão das relações econômicas conduzida pela classe social burguesa.

Essas mudanças na estrutura social tiveram como ponto de partida as revoluções burguesas do século XVIII. Hobsbawm (1977) associa a Independência norte-americana (1775–1783) como “[...] a causa direta da Revolução Francesa” (HOBSBAWM, 1977, p. 76). Com efeito, o texto da Declaração de Independência norte-americano expressava “[...] os ideais do século XVIII: o direito à vida, à liberdade, à felicidade e a igualdade entre os homens” (ODALIA, 2006, p. 164). Esse documento foi assinado em 4 de julho de 1776 e significou o fim do vínculo colonial entre as treze colônias americanas e a Inglaterra. Na sequência, eclodiu a Revolução Francesa (1789 – 1799) com o objetivo principal de romper com o regime absolutista, pelo estabelecimento de uma nova concepção de Estado, concebido por meio de leis escritas, com poderes limitados e comprometido com a garantia de direitos fundamentais do indivíduo, representativos dos ideais revolucionários (de liberdade,

igualdade e fraternidade). A Revolução Industrial, por sua vez, propiciou a transformação social pelo industrialismo, trouxe o modelo de acumulação capitalista, a mercantilização do trabalho, as relações de produção e a explosão urbano-comercial.

Essas mudanças na estrutura social recaíram sobre toda a coletividade, em especial, sobre o campo das práticas produtivas. Neste ponto, cabe enfatizar que a atividade produtiva expressa uma dimensão essencial da existência humana. O trabalho atua como “[...] um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade [...]” (KOSIK, 1976, p. 180). Mais que prover os recursos indispensáveis à existência do sujeito, o trabalho tem repercussão nas relações sociais do indivíduo, interfere na organização social e no modo como construímos conceitos e valores mediados pela realidade concreta. Do período clássico ao moderno, a humanidade vivenciou diferentes modelos de produção: o escravista, o feudal e o capitalista. Cada qual no seu tempo, se mostrou singular e incutiu na sociedade conceitos e valores que propiciaram o estabelecimento de relações sociais hierarquizadas. Gradualmente, a propriedade deixou de ser coletiva e se tornou privada. O ápice dessa transição ocorreu com a introdução do modo de produção capitalista, no final do século XVIII.

O modelo de produção capitalista intensificou o êxodo rural, causou o aumento demográfico nas cidades, trouxe a fragmentação do processo produtivo, o trabalho assalariado e problemas sociais severos, provocados principalmente pela intensa desigualdade social que se acentuou. A vida social passou a se transformar constantemente, as sociedades se tornaram mais urbanas, incertas, desiguais e litigiosas. Nesse cenário, a classe burguesa se consolidou como classe social detentora do domínio político, social e econômico do tempo moderno. As tensões decorrentes das contradições sociais derivadas da acumulação do capital passaram a ser contemporizadas pelos aparatos políticos e jurídicos do Estado e pelo controle social, no campo ideológico. No plano político, organizou-se o Estado Moderno, concebido e limitado a partir de constituições escritas. No plano ideológico, o pensamento iluminista, o liberalismo econômico e a filosofia positivista serviram como fontes ideológicas de controle social e manutenção do sistema capitalista. Enquanto fenômeno histórico-social, as dimensões política e ideológica atuaram reciprocamente tal como um projeto político-filosófico de afirmação do capitalismo.

O processo de constituição e organização política do Estado Moderno teve como pressuposto a universalização dos ideais liberais da Revolução Francesa que inspirou a alteração institucional de normas e regras que passaram a ser incorporadas à produção legislativa. Na França, a publicação do Código Napoleônico, que entrou em vigor em 1804, refletiu esse período de transição e teve ampla repercussão no pensamento jurídico moderno e da contemporaneidade. Bobbio (2022, p. 78) afirma que “[...] a ideia da codificação surgiu, por obra do pensamento iluminista, na segunda metade do século XVIII e se realizou no século XIX”. A organização da produção legislativa por intermédio de códigos “[...] é fruto da cultura racionalista e se aqui ela pôde se tornar realidade é exatamente porque as ideias iluministas se encarnaram em forças histórico-políticas, produzindo a Revolução Francesa” (BOBBIO, 2022, p. 79). A implantação da codificação se relacionava com a crença de que “[...] possa existir um legislador universal (isto é, um legislador que dita leis válidas para todos os tempos e todos os lugares) e da exigência de realizar um direito simples e unitário” (BOBBIO, 2022, p. 80). Dessa maneira, “[...] o positivismo jurídico, nasce do impulso histórico para a legislação, realiza-se quando a lei se torna fonte exclusiva – ou de todo modo absolutamente predominante – do direito, e seu resultado último é representado pela legislação” (BOBBIO, 2022, p. 144).

Como se sabe, o positivismo “[...] não é unívoco, pois designa tanto positivismo sociológico ou sociologismo eclético, ou seja, a doutrina de Augusto Comte e as que se ligam ou assemelham, como o estrito positivismo jurídico” (DINIZ, 2019, p. 118). Assim, o positivismo jurídico consiste na ideia da existência de um sistema jurídico único: a produção legislativa estatal. Disso decorre que a visão de mundo positivista “[...] reconhece apenas o direito positivo como direito vigente e eficaz em determinada sociedade, limitando assim o conhecimento científico-jurídico ao estudo das legislações positivas” (DINIZ, 2019, p. 118). Em termos filosóficos, o direito positivo (juspositivismo) se contrapõe ao direito natural (jusnaturalismo). O jusnaturalismo, por outro lado, concebe o sistema jurídico dualistamente, isto é, reconhece a existência de um direito natural, compreendido como universal e imutável, diverso do sistema jurídico de normas produzidas pelo Estado (direito positivo). Segundo o jusnaturalismo, as normas decorrentes do direito natural têm validade em si, sendo entendidas como normas anteriores ao direito positivo.

Neste ponto, cabe, sucintamente, mencionar que a concepção de direito natural se construiu historicamente. No período clássico, o direito natural se identificava com a concepção aristotélica, segundo a qual “[...] o direito natural não era considerado superior ao positivo: de fato, o direito natural era concebido como ‘direito comum’ [...] e o positivo como direito especial ou particular” (BOBBIO, 2022, p. 32). Desse modo, diante do conflito de normas, o particular deveria suplantar o geral, ou seja, “[...] o direito positivo prevalecia sobre o direito natural todas as vezes que entre os dois existisse conflito” (BOBBIO, 2022, p. 32). Após, na Idade Média, ocorreu o oposto, “[...] o direito natural é considerado superior ao positivo na medida em que o primeiro não é mais visto como simples direito comum, mas como norma baseada na própria vontade de Deus” (BOBBIO, 2022, p. 32). E, na Idade Moderna, por sua vez, nas palavras de Bobbio (2022), “[...] por obra do positivismo jurídico ocorre a redução de todo o direito a direito positivo, e o direito natural é excluído da categoria de direito” (BOBBIO, 2022, p. 33). Em vista disso, a partir da Idade Moderna, “[...] o acréscimo do adjetivo ‘positivo’ ao termo ‘direito’ torna-se um pleonismo [...]”, exatamente porque “[...] o positivismo jurídico é a doutrina segundo a qual não existe outro direito a não ser o positivo (BOBBIO, 2022, p. 33).

O positivismo jurídico se trata da manifestação do positivismo de Augusto Comte (1798 – 1857) no campo de estudo do Direito. Como já exposto, o pensamento de Comte (1978) atuou como fonte ideológica das transformações sociais, políticas e econômicas observadas nesse período. Augusto Comte viveu em Paris em um período da história marcado por rupturas e conflitos decorrentes da Revolução Francesa (1789 – 1799). Este pensador ficou conhecido como “[...] um pensador preocupado com a formação do que considerava uma civilização pacífica racional e científica” (PRAXEDES; PILETTI, 2021, p. 17). Ele acreditava, por exemplo, que a educação tinha o potencial para “[...] libertar a humanidade dos pensamentos por ele considerados supersticiosos e metafísicos, como a religião e grande parte da Filosofia existente em sua época [...]”, assim como para “[...] formar no homem um espírito capaz de superar o estado de anarquia e violência existente na França pós-revolucionária” (PRAXEDES; PILETTI, 2021, p. 13).

A visão de mundo positivista consistia, basicamente, na construção de “[...] um conjunto de concepções positivas sobre todas as grandes classes de fenômenos naturais” (COMTE, 1978, p. 62). Segundo Comte (1978), essa concepção de mundo

precisava se expandir “[...] até mesmo entre as massas populares, na base permanente de todas as combinações humanas, base que, numa palavra, deve constituir o espírito geral de nossos descendentes” (COMTE, 1978, p. 62). Nas palavras desse mesmo pensador:

[...] já os bons espíritos reconhecem unanimemente a necessidade de substituir nossa educação europeia, ainda essencialmente teológica, metafísica e literária, por uma educação positiva, conforme o espírito de nossa época e adaptada às necessidades da civilização moderna. Tentativas variadas se multiplicaram progressivamente desde há um século, particularmente nestes últimos tempos, para propagar e aumentar incessantemente a instrução positiva, e às quais hoje os diversos governos europeus sempre se associam com empenho, quando eles próprios não tomaram a iniciativa (COMTE, 1978, p. 61).

Em síntese, o pensamento positivista de Comte (1978) considera que as sociedades humanas são regidas por leis dotadas dos mesmos atributos das leis naturais que descrevem os fenômenos da natureza. Partindo dessa premissa, Comte (1978) defendia que o estudo e a produção do conhecimento sobre os problemas sociais complexos deveria se dar pela aplicação do método e dos procedimentos de pesquisa próprios das ciências naturais. Por consequência, o estudo das ciências sociais, tal como ocorre nas ciências naturais, implicaria na formulação de leis invariáveis, indiferentes à vontade humana. Em vista dessa percepção, as ciências sociais teriam o mesmo critério de cientificidade, objetividade e neutralidade típicas da biologia, da física ou da matemática, por exemplo. A concepção de mundo positivista de Comte (1978), “[...] associava o mundo social ao natural a partir de dois aspectos importantes: a sugestão da utilização de métodos matemáticos no estudo dos problemas sociais e os princípios da evolução humana como leis naturais” (BONETI, 2013, p. 265).

Boneti (2013) menciona que esse período histórico testemunhou uma verdadeira modificação da “[...] construção da base da ciência dominante, apresentando como elementos fundamentais interligados, o método científico e a organização social (o Estado)” (BONETI, 2013, p. 264). Dessa maneira, na estruturação do Estado Moderno, a apropriação do pensamento positivista pela burguesia significou o rompimento com o pensamento medieval e implicou na atribuição às ciências humanas do mesmo referencial de cientificidade das ciências da natureza. Essa característica acarretou à organização social a conformação a um

padrão composto a partir de preceitos e valores positivistas, a tal ponto que a “[...] noção de cientificidade, evolução e homogeneidade, traduziam a ideia de ‘normalidade’ e ‘civildade’” (BONETI, 2013, p. 265). Nesse sentido, Boneti (2013) acrescenta que:

[...] essa interpretação dava origem não apenas à ideia segundo a qual o desenvolvimento social está condicionado ao desenvolvimento industrial (o sinônimo do capitalismo), mas a que não existe singularidade no que se refere ao desenvolvimento social, pois ele é único e universal e está associado à ideia de movimento progressivo. É o mesmo que dizer que existe um centro no qual as ideias dito científicas se encontram e dele nascem e impõem um padrão homogêneo, a partir do qual devem se adaptar as singularidades. (...) No âmbito desse processo de construção das ciências do domínio da natureza, especialmente no século XVIII, a ideia do movimento, sem ser na perspectiva de ver o real como essencialmente contraditório segundo preceito dialético, mas na perspectiva da evolução, originado especialmente da física e da biologia, faz com que se estipule como ‘normalidade’ o comportamento individual e social associado ao movimento linear, progressivo (BONETI, 2013, p. 265).

Assim, a construção histórico-social do pensamento científico moderno produziu um padrão de saberes, comportamentos e desenvolvimento humano embasados em normas e valores assentados em preceitos positivistas que enfatizavam a individualidade e a homogeneidade, desprezando as diferenças. As singularidades, portanto, não eram consideradas, mas ao contrário, precisavam se adaptar ao padrão, tal como previsto na teoria darwinista da evolução e seleção natural, na biologia. Em verdade, discutia-se um projeto de sociedade racional, pautado no preceito de cientificidade fecundado na doutrina positivista e na noção de neutralidade, ou seja, desprovida da preocupação com o desenvolvimento da capacidade de senso crítico ou de juízo de valor. O desenvolvimento social se converteu em um padrão de homogeneidade que definia os saberes e comportamentos com base no qual as singularidades deveriam se adaptar para propiciar a evolução do indivíduo e se assegurar o progresso social. Em diversos aspectos, o pensamento positivista legitimou a burguesia como a classe social dominante, ao mesmo tempo em que normalizava e justificava as exclusões e inequidades sociais decorrentes do modelo de acumulação capitalista.

E assim surge o Estado Moderno direcionado pelo iluminismo, liberalismo econômico e positivismo, enquanto fontes ideológicas, e impulsionado pela economia capitalista que, por sua vez, era baseada na produção de mercadorias e na

apropriação do trabalho assalariado. Outro fator histórico e social que gerou estabilidade para essa nova ordem social e que ofereceu meios para se buscar conciliar as incongruências sociais produzidas pela lógica capitalista foi o fenômeno histórico, político e jurídico que ficou conhecido como constitucionalismo ou, mais precisamente, constitucionalismo moderno.

Como resposta às aspirações abarcadas pelos ideais revolucionários do século XVIII, surge o Estado Moderno delineado pelo constitucionalismo moderno e a preocupação com a limitação dos poderes do Estado por intermédio do reconhecimento de direitos e garantias fundamentais que obstassem a ação do Estado de modo contrário às leis. O constitucionalismo moderno se difere do constitucionalismo antigo por se compor por textos escritos com o propósito de constituir o Estado com base no estabelecimento de direitos e garantias fundamentais do indivíduo. A partir do constitucionalismo moderno, a concepção de Constituição deixa de ser entendida como um discurso de aspirações políticas da liberdade para ser compreendida como “[...] um texto escrito e fundamental, elaborado para exercer dupla função: organização do Estado e limitação do poder estatal, por meio de uma declaração de direitos e garantias fundamentais” (CUNHA JUNIOR, 2016, p. 34). Canotilho (2000, p. 45) define o constitucionalismo moderno como “[...] a teoria (ou ideologia) que ergue o princípio do governo limitado indispensável à garantia dos direitos em dimensão estruturante da organização político-social” (CANOTILHO, 2000, p. 45). Fundamentalmente, “[...] o constitucionalismo moderno sustenta a limitação jurídica do poder do Estado em favor da liberdade individual” (SOUZA NETO; SARMENTO, 2021, p. 72).

Em termos históricos, o constitucionalismo moderno é classificado em dois momentos, o primeiro, constitucionalismo liberal ou clássico e, o segundo, constitucionalismo social. O período histórico pós-revolucionário, que definiu o constitucionalismo liberal ou clássico, foi demarcado pela noção do homem como sujeito de direitos e pela sistematização dos direitos subjetivos por meio de códigos. A produção legislativa, como exposto anteriormente, passou a atuar como fonte primária, senão única, do Direito por influência do positivismo jurídico. As tensões deste período passaram a ser contemporizadas por meio de um sistema político e jurídico que consagrou no texto constitucional direitos e garantias de cunho excessivamente individual. A concepção de Constituição neste período histórico

apresentava características marcadamente liberal ou liberal-burguesa, em vista disso, “[...] a relevância adquirida pelo indivíduo e sua razão elevaram o contrato (entre indivíduos) à máxima representação de sua liberdade, não devendo sofrer a interferência do Estado” (SILVA, 2016, p. 274). Fundamentalmente, o texto constitucional previa a limitação da interferência estatal e o reconhecimento de direitos negativos. Souza Neto e Sarmiento (2012, p. 59) ressaltam, sobre este período histórico, que “[...] os direitos fundamentais que eram concebidos como direitos negativos, impunham apenas abstenções aos poderes políticos”. Significa dizer que na constituição liberal não existia a previsão de que o Estado deveria agir para assegurar a concretização de direitos fundamentais ou para corrigir iniquidades. Essa realidade decorria especialmente dos preceitos de liberdade e de igualdade formal, decorrentes dos ideais revolucionários do século XVIII e da noção de neutralidade advinda do pensamento positivista que resultaram em desigualdades sociais severas.

Historicamente, os direitos fundamentais consagrados nessa época são conhecidos como direitos de primeira geração ou dimensão. Bonavides (2020) define os direitos fundamentais de primeira geração como:

[...] os direitos da liberdade, os primeiros a constarem do instrumento normativo constitucional, a saber, os direitos civis e políticos, que em grande parte correspondem, por um prisma histórico, àquela fase inaugural do constitucionalismo no Ocidente (BONAVIDES, 2020, p. 577).

Em suma, os direitos fundamentais de primeira geração consistiram na inclusão no texto constitucional de direitos civis e políticos que prescreviam direitos ou liberdades negativas. Quanto aos direitos civis, consistiu no reconhecimento do direito fundamental contra interferências indevidas do Estado ou de particulares. Quanto aos direitos políticos, referiu-se ao direito de participação, direta ou indireta, na construção de decisões políticas. São direitos que “[...] valorizam primeiro o homem-singular, o homem das liberdades abstratas, o homem da sociedade mecanicista que compõe a chamada sociedade civil” (BONAVIDES, 2020, p. 578). Esse período histórico correspondeu ao constitucionalismo liberal ou clássico e abarcou o final do século XVIII e o fim da Primeira Guerra Mundial.

Com as guerras mundiais do século XX, o pensamento positivista entrou em crise e o movimento constitucionalista sofreu transformações importantes. Desse

modo, teve início o segundo momento do constitucionalismo moderno denominado como constitucionalismo social que se estendeu do final da Primeira Guerra Mundial até o término da Segunda Guerra Mundial. A principal característica deste segundo momento do constitucionalismo foi a inclusão no texto constitucional dos direitos de segunda geração ou dimensão. Sobre tais direitos, Bonavides (2020, p. 578) elucida que “[...] são os direitos sociais, culturais e econômicos bem como os direitos coletivos ou de coletividades, introduzidos no constitucionalismo das distintas formas de Estado social”. Esse autor, afirma que o advento desses direitos significou um novo conceito de direitos fundamentais, vinculado materialmente às normas, às instituições estatais e aos “[...] valores sociais que demandam realização concreta e cujos pressupostos devem ser ‘criados’, fazendo assim do Estado um artífice e um agente de suma importância para que se concretizem os direitos fundamentais da segunda geração” (BONAVIDES, 2020, p. 578).

Nesse período, a Europa caminhava para a implementação de políticas ligadas ao *Welfare State* incorporado à proposta do Estado social. Basicamente, por meio de políticas macroeconômicas ligadas ao *Welfare State*, o Estado buscava assegurar certo grau de coordenação entre os diversos setores produtivos da sociedade, com o propósito de promover a regulação do mercado e gerar empregos e renda. Assim, por um lado, aumenta-se a capacidade de consumo das pessoas, ao custo de gastos públicos com habitação, transporte, saneamento, incentivo à expansão da economia e ao avanço tecnológico; e, por outro, socializam-se os riscos, liberando o capital privado para investimentos. Em suma, o advento das políticas sociais redundou no auxílio à manutenção do modelo de organização do trabalho assalariado, aliviando as desigualdades e do ponto de vista do modo de produção capitalista, propiciando cenários favoráveis ao mercado. Este período histórico correspondeu ao constitucionalismo social que abarcou o final da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) até o término da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945). Essas duas etapas do constitucionalismo (liberal e social) serviram de apoio à edificação do Estado Moderno.

Ao final da Segunda Guerra Mundial teve início uma nova etapa desse fenômeno: o neoconstitucionalismo ou constitucionalismo contemporâneo. Souza Neto e Sarmiento (2021, p. 202) ressaltam que o pós-positivismo se liga diretamente ao neoconstitucionalismo. Segundo esses autores “[...] o pós-positivismo se

caracteriza por buscar a ligação entre o Direito e a Moral por meio da interpretação de princípios jurídicos muito abertos, aos quais é reconhecido pleno caráter normativo” (SOUZA NETO; SARMENTO, 2021, p. 202). Após a Segunda Guerra Mundial, houve um breve impulso de resgate ao jusnaturalismo na segunda metade do século XX, que acabou não prevalecendo. Assim, esse fenômeno de reaproximação entre Direito e a Moral “[...] não recorre a valores metafísicos ou a doutrinas religiosas para busca da Justiça, mas sim à argumentação jurídica mais aberta, intersubjetiva, permeável à Moral, que não se esgota na lógica formal” (SOUZA NETO; SARMENTO, 2021, p. 202).

Dessa maneira, como fenômeno histórico, social, político e jurídico, o constitucionalismo contemporâneo ou neoconstitucionalismo contém em sua configuração o encadeamento dos fatos históricos e das transformações sociais até aqui mencionadas que auxiliam na compreensão do tempo atual, em especial, do papel político e social atualmente exercido pelo Poder Judiciário. Essa circunstância influenciou decisivamente no surgimento da educação judicial e das escolas de formação de magistrados, com o intuito de preparar esses profissionais para os desafios da atividade judicante.

1.1.3 O período pós-Moderno

Após a Segunda Guerra Mundial, em razão das inúmeras violações aos direitos cometidos pelos regimes totalitários, iniciou-se uma nova fase do direito constitucional, alicerçada principalmente na dignidade da pessoa humana, conforme já exposto. Desde então, “[...] a expressão ‘neoconstitucionalismo’ tem sido utilizada por parte da doutrina para designar o estado do constitucionalismo contemporâneo” (BARCELOS, 2005, p. 83). Embora a expressão “neo” possa “[...] transmitir a ideia de que se está diante de um fenômeno novo, como se o constitucionalismo atual fosse substancialmente diverso daquilo que o antecedeu [...]”, cumpre reafirmar que enquanto “[...] fenômeno humano e histórico que é, o constitucionalismo está ligado de forma indissociável a sua própria história”(BARCELOS, 2005, p. 83).

A literatura costuma relacionar o atual momento aos direitos de terceira, quarta e quinta gerações. Os direitos fundamentais de terceira geração ou dimensão

são, geralmente, associados aos “direitos de fraternidade”: Sobre os direitos consagrados nesse período, Bonavides (2020, p. 583) menciona que se trata de direitos “[...] dotados de altíssimo teor de humanismo e universidade” que têm como destinatário “[...] o gênero humano mesmo, num momento expressivo de sua afirmação como valor supremo em termos de existencialidade concreta” (BONAVIDES, 2020, p. 584). Desse modo, tais direitos são de titularidade difusa e coletiva, como exemplo, pode-se citar os direitos à autodeterminação dos povos, ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, o direito de propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade.

Em sua história, “[...] os direitos da primeira, segunda e terceira gerações abriram caminho ao advento de uma nova concepção de universalidade dos direitos humanos fundamentais” (BONAVIDES, 2020, p. 584). Com as crises sociais, políticas, econômicas e humanitárias que se instalaram no tempo, cada vez mais os direitos fundamentais passaram a ser dotados de pressupostos formais e conteúdo material para sua concretização. Em outras palavras, “[...] a nova universalidade dos direitos fundamentais os coloca num grau mais alto de juridicidade, concretude, positividade e eficácia” (BONAVIDES, 2020, p. 584). Assim sendo, o Poder Judiciário passou a interferir regularmente e de modo significativo nas opções políticas dos demais poderes e a assumir uma postura mais proativa na consolidação de direitos voltados à correção de iniquidades. Soma-se a isso, o advento dos chamados direitos fundamentais de quarta geração ou dimensão que abrangem o “[...] direito à democracia, o direito à informação e o direito ao pluralismo” (BONAVIDES, 2020, p. 584). E os direitos de quinta geração ou dimensão que reproduzem o direito à paz.

Barcelos (2005) organizou as principais características do constitucionalismo contemporâneo em dois grupos distintos: “[...] um que congrega elementos metodológico-formais e outro que reúne elementos materiais” (BARCELOS, 2005, p. 84). Desse modo, do ponto de vista metodológico-formal, “[...] o constitucionalismo atual opera sobre três premissas fundamentais, das quais depende em boa parte a compreensão dos sistemas jurídicos ocidentais contemporâneos” (BARCELOS, 2005, p. 84). São elas:

- (i) a normatividade da Constituição, isto é, o reconhecimento de que as disposições constitucionais são normas jurídicas, dotadas, como as demais, de imperatividade; (ii) a superioridade da Constituição sobre o restante da

ordem jurídica (cuida-se aqui de Constituições rígidas, portanto); e (iii) a centralidade da Carta nos sistemas jurídicos, por força do fato de que os demais ramos do Direito devem ser compreendidos e interpretados a partir do que dispõe a Constituição (BARCELOS, 2005, p. 84).

Em síntese, esses atributos expressam a trajetória histórica do direito constitucional “[...] que levou a Constituição de documento essencialmente político, e dotado de baixíssima imperatividade, à norma jurídica suprema, com todos os corolários técnicos que essa expressão carrega” (BARCELOS, 2005, p. 84). Dito de outro modo, significa que o constitucionalismo da atualidade ostenta uma posição preponderante nos sistemas de justiça da contemporaneidade, haja vista que os princípios e regras consagrados no texto constitucional detêm força normativa e são norteadores da atividade jurisdicional. Certamente, o principal desafio do Poder Judiciário dos dias atuais diz respeito à concretização desses preceitos teórico-metodológicos “[...] por meio dos quais se poderá transformar os ideais da normatividade, superioridade e centralidade da Constituição em técnica dogmaticamente consistente e utilizável na prática jurídica” (BARCELOS, 2005, p. 84).

Com relação ao ponto de vista material, a mesma autora dá ênfase a dois elementos. Vejamos:

(i) a incorporação explícita de valores e opções políticas nos textos constitucionais, sobretudo no que diz respeito à promoção da dignidade humana e dos direitos fundamentais; e (ii) a expansão de conflitos específicos e gerais entre as opções normativas e filosóficas existentes dentro do próprio sistema constitucional (BARCELOS, 2005, p. 85).

Quanto ao aspecto material, cabe reforçar que após a Segunda Guerra Mundial, as Constituições acrescentaram ao texto constitucional, elementos normativos vinculados a valores que, por sua vez, estavam associados a dois aspectos “[...] **à dignidade humana e aos direitos fundamentais ou a opções políticas**, gerais (como a redução das desigualdades sociais) e específicas (como a prestação, pelo Estado, de serviços de educação)” (BARCELOS, 2005, p. 85, grifo nosso). Cumpre enfatizar que essa característica está diretamente vinculada à dimensão metodológica-formal de antemão demonstrada, tendo em consideração que “[...] a partir do momento em que valores e opções políticas se transformaram em normas jurídicas, tornou-se indispensável desenvolver uma dogmática específica

capaz de conferir eficácia jurídica a tais elementos normativos” (BARCELOS, 2005, p. 85). Essa tendência assumida pelo constitucionalismo contemporâneo carrega o significado de materializar uma reação aos “[...] regimes políticos que, ao longo do século XX, substituíram os ideais iluministas de liberdade e igualdade pela barbárie pura e simples, como ocorreu com o nazismo e o fascismo” (BARCELOS, 2005, p. 85).

A outra característica da dimensão material envolve os conflitos de normas constitucionais. Esses conflitos são considerados específicos, quando acontecer tensões entre as próprias normas constitucionais, ou gerais, quando se referir a aspectos ligados ao papel da Constituição (BARCELOS, 2005, p. 85-89). Com relação aos conflitos específicos, a “[...] sua configuração envolve, frequentemente, colisões, reais ou aparentes, entre diferentes comandos constitucionais, dotados de igual hierarquia, cada qual incidindo sobre determinada situação de fato e postulando uma solução jurídica diversa” (BARCELOS, 2005, p. 85). Um exemplo seria a hipótese de conflito entre normas constitucionais que, por um lado, consagra o direito à liberdade de informação e de expressão e, ao mesmo tempo, assegura o direito à intimidade e à vida privada. Ou, ainda, um conflito de normas entre o princípio da livre iniciativa e os princípios da proteção ao consumidor e ao meio ambiente. Quanto aos conflitos gerais, diz respeito à oposição entre duas ideias sobre o papel da Constituição. A primeira sustenta que “[...] cabe à Constituição impor ao cenário político um conjunto de decisões valorativas que se consideram essenciais e consensuais. Essa primeira concepção pode ser descrita, por simplicidade, como substancialista” (BARCELOS, 2005, p. 86). A segunda, no entanto, percebida como processualista, sustenta que “[...] apenas cabe à Constituição garantir o funcionamento adequado do sistema de participação democrática, ficando a cargo da maioria, em cada momento histórico, a definição de seus valores e de suas opções políticas” (BARCELOS, 2005, p. 86). Em vista disso, a visão processualista defende que “[...] nenhuma geração poderia impor à seguinte suas próprias convicções materiais” (BARCELOS, 2005, p. 86).

Assim sendo, em síntese, à medida que o movimento constitucional avançava, novas demandas foram introduzidas. Inicialmente, no constitucionalismo moderno liberal ou clássico, incluíram-se os direitos e garantias fundamentais que impunham uma abstenção de ação do Estado. Após, no constitucionalismo social, foram introduzidos os direitos sociais que demandavam uma ação positiva do Estado

para efetivá-los. O constitucionalismo liberal exalta direitos de titularidade individual, o constitucionalismo social de titularidade coletiva. Com o neoconstitucionalismo, após as duas guerras mundiais, emergem os direitos fundamentais com foco na dignidade da pessoa, de titularidade difusa e coletiva. A partir de então, a Constituição ganhou consistência material e formal, assumindo “[...] o status de norma jurídica dotada de superioridade hierárquica sobre as demais iniciativas do Poder Público” (BARCELOS, 2005, p. 86).

Não restam dúvidas que o atual desafio do Poder Judiciário consiste em resguardar a supremacia e conferir eficácia à Constituição, ou melhor, assegurar a concretização dos direitos fundamentais previstos no texto constitucional e das prestações materiais garantidas à sociedade:

[...] antes de 1945, vigorava na maior parte da Europa um modelo de supremacia do Poder Legislativo, na linha da doutrina inglesa de soberania do Parlamento e da concepção francesa da lei como expressão da vontade geral. A partir do final da década de 40, todavia, a onda constitucional trouxe não apenas novas constituições, mas também um novo modelo, inspirado pela experiência americana: o da supremacia da Constituição. A fórmula envolvia a constitucionalização dos direitos fundamentais, que ficavam imunizados em relação ao processo político majoritário: sua proteção passava a caber ao Judiciário. Inúmeros países europeus vieram a adotar um modelo próprio de controle de constitucionalidade, associado à criação de tribunais constitucionais (BARROSO, 2005, p. 6).

Portanto, ao longo do processo histórico de modernização do mundo ocidental, o Poder Judiciário precisou adotar uma postura diferenciada, assumindo o compromisso de guardião da Constituição Federal e da ordem democrática. Além disso, demandou dos seus membros uma atitude participante nos debates sociais, especialmente, em temas sobre direitos fundamentais.

[...] daí a ilação de que o Judiciário, como Poder ou atividade estatal, não pode mais manter-se equidistante dos debates sociais, devendo assumir seu papel de participante do processo evolutivo das nações, também responsável pelo bem comum, notadamente em temas como dignidade humana, redução das desigualdades sociais, erradicação da miséria e da marginalização, defesa do meio ambiente e valorização do trabalho e da livre iniciativa. Copartícipe, em suma, da construção de uma sociedade mais livre, justa, solidária e fraterna (TEIXEIRA, 2001, p. 138).

É nesse contexto histórico, social, econômico e político que surgem as instituições educativas voltadas, especificamente, à formação e ao preparo profissional de magistrados para a prática jurisdicional. Após a Segunda Guerra Mundial, em vista das inúmeras violações aos direitos fundamentais da pessoa, a preocupação com o preparo e a formação profissional do magistrado se acentuou.

Desse modo, o marco histórico que delimitou o nascimento desses estabelecimentos educativos foi a realização do Congresso Internacional de Magistrados, em 1958, na cidade de Roma, na Itália. Os resultados dos trabalhos realizados nesse evento deram origem a recomendações e orientações importantes, dentre as quais, a necessidade da criação de centros de formação de juízes, destinados especificamente ao preparo do magistrado para o exercício da atividade jurisdicional. Entre as recomendações divulgadas no evento, restaram destacadas as seguintes:

1. a necessidade de melhor preparar os futuros magistrados, desde sua formação universitária (cabendo sublinhar que tal preocupação com a limitada preparação nos cursos de graduação era conhecida desde longa data), na qual deveriam ser incluídas disciplinas modernas indispensáveis ao futuro da missão da magistratura; 2. A implantação paralela nas escolas de magistratura de centros de preparação de juízes, assim como o desenvolvimento de pesquisa sobre o tema; 3. O aprimoramento permanente da cultura dos Magistrados e a sua indução para a pesquisa e o trabalho de equipe (BRASIL, 2008, p.10).

Assim, o Japão foi o primeiro país a criar uma instituição dedicada especificamente à formação de juízes, no ano de 1947. Em 1958, a França fundou a *École Nationale de la Magistrature* (ENM), influenciando outros países europeus a instituir escolas semelhantes. Somado aos fatores históricos que implicaram no surgimento dessas instituições educativas no mundo, a relevância dessas escolas, e da formação profissional decorrente, repousa nas relações sociais da contemporaneidade que exigem do Poder Judiciário, tido como guardião da Constituição nos Estados de Direito⁵, o exercício da jurisdição em contextos cada vez mais complexos.

A análise desse processo histórico evidenciou que, gradativamente, as dinâmicas sociais foram demandando do intérprete do Direito a construção de saberes

⁵ Em sentido político e jurídico significa que o Estado deve ser regulado por leis e submetido às mesmas.

que lhe permitissem interpretar criticamente o contexto da realidade, com o intuito de compreender os conflitos dela produzidos. Disso decorre que a prática jurisdicional não pode ser compreendida como uma mera atividade de aplicação do texto da lei, como se não demandasse uma atividade intelectual mais elaborada ou despertasse a preocupação quanto aos efeitos econômicos, políticos e sociais produzidos pelas decisões judiciais.

Desse modo, o surgimento da escola e da educação judicial revela a preocupação com o preparo adequado do magistrado, membro do Poder Judiciário e representante da vontade do Estado, enquanto estiver no exercício da prática jurisdicional.

1.2 O PROCESSO HISTÓRICO BRASILEIRO

O processo de modernização brasileiro não apresentou o mesmo impacto renovador ou o sentido de ruptura observado na Europa a partir das revoluções burguesas do final do século XVIII. Não houve um colapso em relação ao modelo anterior “[...] mas o início de uma transição que inaugurava, ainda sob a hegemonia da oligarquia, uma recomposição das estruturas do poder, pela qual se configurariam, historicamente, o poder burguês e a dominação burguesa” (FERNANDES, 1987, p. 203). Como resultado, “[...] essa recomposição marca o início da modernidade no Brasil” (FERNANDES, 1987, p. 203).

Desde a segunda metade do século XIX o positivismo europeu passou a exercer forte influência no Brasil. Todavia, o modo como o Estado e os setores dominantes da sociedade se articulava garantiu a continuidade das políticas e das estruturas sociais até então vigentes. Dessa forma, a oligarquia rural conseguiu modelar e determinar o próprio padrão de dominação burguesa no Brasil (FERNANDES, 1987). Em sua essência, o modelo capitalista brasileiro teve início a partir da década de 1930 e se baseou no capital, na cultura e nas políticas agrárias brasileiras que instituiu aos poucos, relações capitalistas urbano-industriais e, historicamente, consolidou o Brasil como um exportador de produtos primários. O crescimento desigual e as iniquidades sociais permearam todo esse processo e se mantiveram na vida social brasileira. Com relação à evolução dos direitos

fundamentais e da atuação concreta do Estado na efetivação desses direitos, o processo histórico brasileiro passou por importantes pontos de inflexão. Após a Segunda Guerra Mundial, enquanto a Europa se distanciava dos regimes totalitários e caminhava em direção à democracia e ao “*Welfare State*” (Estado Social), o Brasil, ao contrário, se encaminhava para uma ditadura militar que custou vinte anos da nossa História até encontrar a Constituição de 1988.

Desse modo, os antecedentes históricos envolvidos no surgimento da escola e educação judicial no Brasil estão situados em um período marcado por crises socioeconômicas e pela agitação institucional que se instalou em todos os aspectos da vida social. Em nosso país, a maneira como o Estado incorporou a escola e a educação judicial acompanhou esses processos e as dinâmicas de cunho político, social e econômico que começaram com um projeto de industrialização, no início do século XX, e que propiciaram o surgimento de novas relações de trabalho, o acúmulo do capital, a abertura da economia ao capital estrangeiro e a globalização.

1.2.1 Antecedentes históricos da Escola e da Educação Judicial no Brasil

No Brasil, o princípio da ideia de escola ou da construção de um tipo específico de formação humana voltada à prática jurisdicional estão associados às “[...] discussões ocorridas nas associações de magistrados que, inicialmente, promoviam reuniões de juízes mais experientes para contar aos mais jovens as agruras da profissão e os desafios que seriam enfrentados pelos iniciantes na carreira” (BACELLAR, 2016, p. 92). A relevância adquirida por esses encontros periódicos entre magistrados fez com que fosse sancionada a Lei n.º 1371, de 24 de maio de 1951, reconhecendo a atuação da Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), fundada em 1949, como instituição de utilidade pública (BRASIL, 1951). Segundo Bacellar (2016, p. 93), “[...] esses encontros ocorriam sem uma intencionalidade de formação e aperfeiçoamento definida”. Esse autor detalha que:

[...] tudo acontecia de maneira muito incipiente, até que, gradativamente, nas décadas seguintes, foram sendo implantadas nos estados, as escolas vinculadas às associações de magistrados (escolas da magistratura) e aos tribunais (escolas judiciais) (BACELLAR, 2016, p. 92).

Sobre esse período, cumpre apresentar o posicionamento do jurista Edgard de Moura Bittencourt que teve uma influência importante na consolidação da escola e da educação judicial no Brasil. Bittencourt (1966) defendia em sua obra “O juiz: estudos e notas sobre a carreira, função e personalidade do magistrado contemporâneo” que “[...] os tribunais e as escolas da magistratura poderiam dar cursos específicos e exigir a frequência a eles para dar início do trabalho na Vara ou Tribunal” (BITTENCOURT, 1966, p. 168). A repercussão da obra “O Juiz”, publicada em 1966, introduziu a discussão sobre a seleção e o preparo de juízes no contexto nacional. A obra de Bittencourt (1966) é tida como pioneira no Brasil e, em sua essência, apoia-se na premissa de que a complexidade da atividade jurisdicional demandaria dos candidatos à carreira da magistratura a demonstração de atributos mínimos, de cunho intelectual e vocacional, considerados indispensáveis à função jurisdicional. Diante disso, Bittencourt (1966) se posicionava de modo contrário à realização de concurso público e, em seu lugar, defendia que o processo de seleção e a formação de magistrados deveriam ocorrer por meio de estágio de preparação de magistrados, no formato de tirocínio jurídico.

Neste aspecto, tendo como referência o sentido pejorativo da noção de educação tradicional, ou seja, aquela em que o foco do trabalho educativo é o professor (aquele que sabe) que transmite um conhecimento único aos alunos (aqueles que não sabem) considerados, por sua vez, como tábula rasa que necessitam de doutrinação⁶; Bittencourt (1966) se posicionava de modo contrário à criação de escolas formais ou não formais de juízes ou à organização de cursos “didáticos” pelo Poder Judiciário. Em suas palavras, o autor afirmava que “[...] a chamada escola de juízes, anexa ou não às Universidades, é solução inaceitável [...]” (BITTENCOURT, 1966, p. 66). Segundo o mesmo autor, as referidas escolas de formação “[...] em tecnicismo fechado, não vingou” (BITTENCOURT, 1966, p. 66). Quanto ao que denominou “[...] curso didático, em sentido rígido, ministrado pelo Poder Judiciário, com a participação apenas de juízes como professores [...]” (BITTENCOURT, 1966, p. 61), Bittencourt (1966) registrou que “[...] menos aconselhável ainda seria um curso didático, em sentido estrito, ministrado pelo Poder

⁶ Nesse caso, segundo Tagliavini e Gentil (2018, p. 10), “[...] o ensino se confundiria com *transmissão* de uma verdade dogmática, em uma aula expositiva”.

Judiciário, com a participação apenas de juízes como professores”. Na percepção deste autor, “[...] seria inconveniente pela possibilidade de padronizar um corpo de magistrados, onde a *pessoa* pudesse ser absorvida pelo *personagem*” (BITTENCOURT, 1966, p. 66, grifos do autor).

De fato, a partir da década de 1930, começou a se fortalecer no Brasil o pensamento do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), cuja principal obra, “Democracia e Educação” (1916), foi traduzida e publicada no Brasil em 1936. O pensamento de Dewey, base do movimento que ficou amplamente conhecido como Escola Nova, significou uma reação de contraposição à escola tradicional, na medida em que sustentava que “[...] a educação, em uma democracia, deveria ser uma ferramenta que integrasse o indivíduo” (DEWEY, 1971, p. 18). Em vista disso, a educação é concebida por Dewey (1967, p. 7) como um “[...] processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.” (DEWEY, 1967, p. 17). Nesse sentido, segundo Dewey (1967, p. 17) o processo educativo compreende “[...] um processo direto da vida, e a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida” (DEWEY, 1967, p. 17). No Brasil, a influência da Pedagogia da Escola Nova motivou a elaboração do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, dando início a um movimento por reformas educacionais, tendo à frente Fernando de Azevedo e outros 26 educadores. Em apertada síntese, a introdução da Pedagogia da Escola Nova no Brasil significou a adequação do ensino brasileiro aos princípios da racionalidade moderna, fecundado na noção de cientificidade positivista e de laicidade, em um período da História em que a educação passou a ser empregada como instrumento de preparação para a vida produtiva, a partir de um projeto de industrialização do Brasil.

Assim sendo, tendo em conta a influência do pensamento de Dewey, sobretudo, no contexto das políticas educacionais brasileiras, e considerando o cenário internacional exposto e as experiências internacionais relatadas no 1º Congresso Internacional de Magistrados (1958), alguns juristas brasileiros, como Bittencourt (1966, p. 67), passaram a defender a organização de cursos de formação dos candidatos à magistratura no formato de tirocínio, de noviciado ou de estágio preparatório, com a justificativa de que tais abordagens formativas apresentariam as

opções educativas que melhor se ajustavam à incumbência de selecionar e preparar o magistrado para o ingresso na carreira. Em suas palavras:

[...] o aspirante não irá ser plasmado para a função, senão apenas irá ser familiarizado com ela; não encontrará com seus preparadores a maneira como proferir o julgamento, mas simplesmente a superação das dificuldades iniciais da técnica judiciária, de par com debates (debates e não propriamente lições) sobre os problemas de Direito material, ligado ao assunto em análise, de par ainda com os elementos morais, sociais e econômicos envolvidos com a aplicação do Direito (BITTENCOURT, 1966, p. 67).

Em 1961, o mesmo autor produziu e apresentou um projeto de lei para a criação de um estágio para preparação dos aspirantes à magistratura no estado de São Paulo. O autor participou da primeira discussão do projeto, que aconteceu somente três anos após a sua apresentação. Naquela ocasião, Bittencourt (1966) teve a oportunidade de expor e defender o seu pensamento, pouco tempo depois, teve que deixar o Tribunal de Justiça. Como já exposto, Bittencourt (1966) foi magistrado do Tribunal de Justiça de São Paulo, tendo atuado também como professor em cursos de Direito e como colunista do Jornal Folha de São Paulo. Em 1964, sob a vigência do regime militar, teve seus direitos políticos cassados e foi afastado de suas funções no Poder Judiciário.

Contemporâneo à Bittencourt (1966), o professor e jurista paranaense Egas Dirceu Moniz de Aragão, registrou que à época em que o estado de São Paulo envidava esforços para concretizar a regulamentação do estágio preparatório, o estado do Paraná, por outro lado, já contava com a exigência do estágio probatório regulamentada por lei⁷ (ARAGÃO, 1960, p. 119). Ao contrário de Bittencourt (1966), Aragão (1960) não discordava da realização de concurso público para o recrutamento de juízes, porém ressaltava que “[...] o exame, conquanto ainda seja a melhor forma de apurar a capacidade intelectual dos pretendentes, nem sempre dá notícia da vocação de magistrado dos candidatos” (ARAGÃO, 1960, p. 119). Nesse aspecto, Aragão (1960) assinalava que, no Paraná, já havia sido posto em prática “[...] um método capaz de mitigar, senão eliminar, essa dificuldade: o estágio probatório na magistratura” (ARAGÃO, 1960, p. 119-120).

⁷ Lei estadual n.º 2577, de 26 de janeiro de 1956.

Com efeito, desde 1934, a Constituição Federal prevê que a investidura nos primeiros graus da magistratura ocorrerá por meio de concursos promovidos pelos Tribunais. Embora essa regra tenha sofrido diversas alterações ao longo do tempo, o comando de ingresso, por concurso público, permaneceu no texto constitucional desde então. Atualmente, é possível constatar a vigência desta norma de valor histórico na redação do artigo 93, inciso I da Constituição Federal de 1988.

Aqui, cabe, brevemente, realçar que a evolução histórica do Judiciário no Brasil, em direção a uma posição de autonomia e relevância política e social teve contornos singulares. Em termos históricos, o Judiciário brasileiro conviveu com o Poder Moderador (1822-1889), experimentou um período republicano conturbado, marcado por crises econômicas e instabilidades políticas e institucional (1891-1937) e vivenciou dois períodos ditatoriais: o primeiro, durante o Estado Novo (1937-1945); e o segundo, a partir do golpe de 1964 que instalou o regime militar (1964-1985) no país. Foi somente com a Constituição de 1988 que a independência dos Poderes se tornou, de fato, efetiva e não meramente formal.

Desse modo, a criação da carreira da magistratura e a regulação da movimentação do juiz entre os cargos que a compõem foram construídas em momentos da história brasileira que oscilaram entre governos democráticos e ditatoriais até encontrar a Constituição de 1988. Portanto, se por um lado, o texto constitucional estabeleceu a obrigatoriedade do ingresso na carreira por meio da aprovação em concurso, desde a Constituição de 1934, situada em período republicano, por outro, com relação ao preparo do magistrado recém-empossado e o acesso aos diversos cargos que estruturam a carreira da magistratura, o tema foi introduzido no texto constitucional somente em 1977, por meio da Emenda Constitucional 7/1977, de 13 de abril de 1977 (EC 7/1977), que alterou o artigo 144 da Constituição Federal de 1967, ambos produzidos e publicados sob a vigência do AI-5⁸ durante a ditadura militar. Desse modo, com a modificação trazida pela EC 7/1977, o texto da Constituição Federal de 1967 passou a ostentar a seguinte redação “[...] o ingresso na magistratura de carreira dar-se-á mediante concurso público de provas e títulos [...] podendo a lei exigir dos candidatos prova de habilitação em curso

⁸Ato institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968, por meio do qual o presidente Artur da Costa e Silva determinou a suspensão dos direitos políticos, das garantias constitucionais ou legais dos magistrados, como vitaliciedade, inamovibilidade, da garantia de *habeas corpus* nos casos de crimes políticos e de crimes contra a segurança nacional, a ordem econômica e a economia popular.

de preparação para a magistratura [...]” (BRASIL, 1977). Desse modo, desde a EC 7/1967, a frequência em curso de preparação para a magistratura se tornou regra constitucional. Apesar de avançar no tema, a referida norma constitucional foi muito criticada pois gerava dúvidas quanto à obrigatoriedade da participação dos candidatos à magistratura nesses cursos, assim como não especificava os seus objetivos em termos de formação profissional.

Em 1979, essa norma constitucional foi reproduzida na Lei Orgânica da Magistratura Nacional (LOMAN), a Lei Complementar 35, de 14 de março de 1979. No texto do artigo 78, parágrafo primeiro da LOMAN, foi explicitado que a lei poderia exigir dos candidatos, para inscrição no concurso, título de habilitação em curso oficial de preparação para a magistratura. Assim, considerando que o concurso público para ingresso na carreira é organizado pelo próprio Tribunal perante o qual os aspirantes à carreira da magistratura se candidatam, deduz-se que a vigência do artigo 78, parágrafo primeiro da LOMAN está condicionado à existência de lei de iniciativa de cada Tribunal, no sentido de confirmar a sua aderência ao comando da LOMAN. No texto do artigo 78, § 1º da LOMAN consta a seguinte redação:

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 Secional 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 (BRASIL, 1979).

Com relação à movimentação do magistrado na carreira, a LOMAN igualmente possibilitou que os Tribunais dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios fixassem, por meio de lei, a obrigatoriedade da frequência em curso, ministrado por escola oficial de aperfeiçoamento de magistrado como condicionante para promoção na carreira. Esta é a regra contida no artigo 87, parágrafo único da LOMAN:

art. 87 - Na Justiça dos Estados e do Distrito Federal e dos Territórios, o acesso dos Juízes de Direito aos Tribunais de Justiça far-se-á, alternadamente, por antiguidade e merecimento. § 1º - A lei poderá condicionar o acesso por merecimento aos Tribunais, como a promoção por igual critério, à frequência, com aprovação, a curso ministrado por escola oficial de aperfeiçoamento de magistrado (BRASIL, 1979).

Tais inovações legislativas impulsionaram a instalação das primeiras escolas destinadas à formação e ao preparo profissional do magistrado, como a escola do Tribunal de Justiça do estado de Minas Gerais, em 1977, e a escola criada pela associação de magistrados do estado do Rio Grande do Sul, em 1980. Após, durante as décadas de 1980 e 1990, observou-se a criação de inúmeras escolas no país.

Na sequência, o tema da formação do magistrado para a carreira da magistratura foi novamente objeto de análise na Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Antes dar continuidade ao tema, cumpre assinalar que devido à configuração dos órgãos que compõem o Poder Judiciário brasileiro, fixada no artigo 92 da Constituição Federal de 1988⁹, é importante registrar que existem juízes que atuam na justiça comum, os quais exercem suas funções no âmbito das justiças estadual e federal em matérias cíveis e criminais; e existem juízes que atuam na justiça especial, isto é que atuam em matérias trabalhistas, eleitoral e militar. Outra classificação importante consiste na diferenciação entre “[...] juízes de primeiro grau (singulares) e tribunais de segundo grau (colegiados) – estes últimos normalmente destinados a reexaminar em grau de recurso a decisão dos primeiros” (BACELLAR, 2016, p. 76). E, por fim, há o Supremo Tribunal Federal e os Tribunais Superiores que são responsáveis, no limite de suas competências constitucionais, pela revisão das decisões proferidas pelos juízes de primeiro e de segundo graus, em última instância.

Assim, com a Constituição Federal de 1988, o ingresso nos cargos iniciais da carreira e a formação profissional para as atividades jurisdicionais passou a ser disciplinada pela norma contida no artigo 93, inciso IV, quando ficou estabelecida a “[...] previsão de cursos oficiais de preparação e aperfeiçoamento de magistrados como requisitos para ingresso e promoção na carreira” (BRASIL, 1988). Em 2004, essa norma foi alterada pela Emenda Constitucional 45/2004 (EC 45/2004), permanecendo como norma vigente desde então. Assim, desde a EC 45/2004, a

⁹ Art. 92. São órgãos do Poder Judiciário: I - o Supremo Tribunal Federal; I-A o Conselho Nacional de Justiça; II - o Superior Tribunal de Justiça; II-A - o Tribunal Superior do Trabalho; III - os Tribunais Regionais Federais e Juízes Federais; IV - os Tribunais e Juízes do Trabalho; V - os Tribunais e Juízes Eleitorais; VI - os Tribunais e Juízes Militares; VII - os Tribunais e Juízes dos Estados e do Distrito Federal e Territórios. § 1º O Supremo Tribunal Federal, o Conselho Nacional de Justiça e os Tribunais Superiores têm sede na Capital Federal. § 2º O Supremo Tribunal Federal e os Tribunais Superiores têm jurisdição em todo o território nacional.

frequência do magistrado em cursos de formação inicial e continuada são etapas obrigatórias dos processos de ingresso na carreira e de vitaliciamento dos magistrados brasileiros. Segundo a redação do artigo 93, inciso IV, da CF/1988:

art. 93. Lei complementar, de iniciativa do Supremo Tribunal Federal, disporá sobre o Estatuto da Magistratura, observados os seguintes princípios: (...) IV previsão de cursos oficiais de preparação, aperfeiçoamento e promoção de magistrados, constituindo etapa obrigatória do processo de vitaliciamento a participação em curso oficial ou reconhecido por escola nacional de formação e aperfeiçoamento de magistrados (BRASIL,1988).

No Brasil, o ingresso no cargo inicial da carreira, denominado juiz substituto, ocorre mediante a aprovação em concurso público de provas e títulos, organizado pelo Tribunal responsável, cuja inscrição no processo seletivo é restrita a bacharéis em Direito. Desde a EC 45/2004, além da graduação em Direito, o bacharel também deverá comprovar, no momento da inscrição no concurso público, o período mínimo de três anos de experiência em atividades jurídicas, em cumprimento à exigência contida no artigo 93, inciso I da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que segue transcrito:

art. 93. Lei complementar, de iniciativa do Supremo Tribunal Federal, disporá sobre o Estatuto da Magistratura, observados os seguintes princípios: I - ingresso na carreira, cujo cargo inicial será o de juiz substituto, mediante concurso público de provas e títulos, com a participação da Ordem dos Advogados do Brasil em todas as fases, exigindo-se do bacharel em Direito, no mínimo, três anos de atividade jurídica e obedecendo-se, nas nomeações, à ordem de classificação (BRASIL, 1988).

Alguns países, como a França, em que pese seja mantido um processo seletivo bastante rígido, assim como ocorre com a sequência de provas aplicadas nos concursos públicos no Brasil, “[...] não é necessário que o candidato seja bacharel em Direito (a imensa maioria o é), podendo ser diplomado em outro curso superior como medicina, economia, administração de empresas, administração pública e outros” (TEIXEIRA, 1999, p. 254). Essa característica do modelo francês é significativa uma vez que possibilita que candidatos formados em outros campos do saber se tornem juízes. Ao admitir candidatos de diferentes campos do saber, o modelo francês possibilita a formação de magistrados com diferentes origens e experiências de vida. Essa particularidade evidencia um contexto multifacetado da magistratura francesa,

com oportunidades e conhecimentos advindos de fontes diversificadas e, possivelmente, com uma abordagem jurisdicional mais apurada e complexa da realidade. Cumpre ressaltar que, na França, a Escola Nacional da Magistratura (ENM) é a instituição educacional oficial responsável pela formação e ingresso na carreira de todo magistrado francês. Em outras palavras, significa dizer que o ingresso na carreira da magistratura ocorre por meio de uma instituição educativa (a ENM), caso o candidato obtenha êxito na formação.

No Brasil, por outro lado, o ingresso na carreira da magistratura é precedido pela graduação em Direito, na forma das diretrizes curriculares estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação. Após a obtenção desse requisito, desde a EC 45/2004, o candidato ao ingresso na magistratura brasileira precisa comprovar que conta com, no mínimo, três anos de atividades jurídicas para se submeter a concurso público de provas e títulos, na forma do artigo 93, inciso I da Constituição Federal. Assim, o ingresso nos primeiros cargos na carreira ocorre pela aprovação em concurso público, seguido da participação no curso de formação inicial oficial, que deve ser ofertado por instituições oficiais próprias, mantidas pelo Tribunal que organizou o concurso público.

Com relação à EC 45/2004, cabe ressaltar que a sua aprovação está imbricada a eventos ainda de outras ordens. Em 1996, por meio do Documento Técnico 319, o Banco Mundial (BM) emitiu extensas orientações voltadas ao aprimoramento dos sistemas de justiça da América Latina e do Caribe com o propósito de propor uma série de reformas do Poder Judiciário nos países observados. O prefácio do documento expressa o modo como o BM percebe os sistemas de justiça contemporâneos. Em geral, para o BM, “[...] o Poder Judiciário é uma instituição pública e necessária que deve proporcionar resoluções de conflitos transparentes e igualitária aos cidadãos, aos agentes econômicos e ao estado [...]” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 7). De acordo com o BM, “[...] em muitos países da região, existe uma necessidade de reformas para aprimorar a qualidade e eficiência da Justiça, fomentando um ambiente propício ao comércio, financiamentos e investimentos” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 7). Em vista disso, o BM declara que a divulgação do Documento Técnico 319 teve o propósito de reunir “[...] os elementos necessários para garantir uma reforma, em direção a um poder eficiente e justo [...]” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 8)”. Assim, dando ênfase ao conjunto de medidas que visam interferir em

pontos estratégicos da administração judiciária dos países da América Latina e do Caribe, o documento relacionou os elementos básicos para a implementação da reforma do judiciário nos países observados:

[...] assegurar a independência do judiciário através de alterações no seu orçamento, nomeações de juízes, sistema disciplinar que aprimore a administração das cortes de justiça através do gerenciamento adequado de processos e reformas na administração das unidades judiciárias; adoção de reformas processuais; mecanismos alternativos de resolução de conflitos; ampliação do acesso da população à justiça; incorporação de questões de gênero no processo da reforma; redefinição e/ou expansão do ensino jurídico e programas de treinamento para estudantes, advogados e juízes (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 8).

Para compreender a influência do BM nas políticas locais de países emergentes é preciso recorrer ao estudo sobre a origem e o modo como este ente supranacional atua em todo o mundo. A origem do Banco Mundial remete à conferência de Bretton Woods (1944) e aos eventos pós Segunda Guerra Mundial. Nesse período, foram criados dois organismos: o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), atualmente integrante do Banco Mundial (BM); e o Fundo Monetário Internacional (FMI), os quais, posteriormente, foram vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU). Esses dois entes tinham inicialmente o propósito de cooperar com a reconstrução e o desenvolvimento da economia internacional, especialmente no auxílio ao desenvolvimento dos países envolvidos no conflito. Nesse mesmo período foi criada a UNESCO, em 1946. À UNESCO coube contribuir para a manutenção da paz e da segurança, mediante o incremento, através da educação, da ciência e da cultura, da colaboração entre as nações, com o intuito de assegurar o respeito universal pela justiça, pela lei, pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais

Inicialmente, a criação do BM se voltou para sua finalidade originária, depois, em virtude das tensões políticas decorrentes da Guerra Fria, a condução das políticas de desenvolvimento econômico sofreu alterações significativas. Segundo Soares (2000), existia a preocupação em integrar os países do terceiro mundo em um bloco independente associado à aliança não comunista do mundo ocidental. Assim, o BM começou a atuar na manutenção e na expansão do modelo capitalista, fornecendo auxílio de natureza econômica, política e militar aos países em desenvolvimento. Depois, entre a década de 1950 e 1968, passou a financiar projetos de infraestrutura

destinados ao custeio do processo de industrialização dos países emergentes. Em seguida, a partir da década de 1970, o BM atuando sob a lógica neoliberal, passou a fornecer auxílio em reformas estruturais e setoriais, caracterizando a sua atuação nas décadas seguintes. A partir da década de 1980, a relação entre o BM e os países em desenvolvimento se alterou novamente, “[...] o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países” (SOARES, 2000, p. 21). Assim, “[...] esse novo papel do Banco reforçou a sua capacidade de impor políticas, dado que, sem o seu aval e o do FMI, todas as fontes de crédito internacional são fechadas [...]” (SOARES, 2000, p. 21). Nesse novo contexto da agenda neoliberal, o Banco Mundial passou a estabelecer condições capazes de influenciar as políticas públicas dos países interessados em empréstimos.

No Brasil, a criação e a atuação desses organismos internacionais foram reconhecidas por meio do Decreto nº 21.177, de 27 de maio de 1946 (BRASIL, 1946). Um exemplo dessa influência externa foi a reforma do Judiciário, projetada na EC 45/2004, em que é possível perceber que as orientações relatadas no Documento Técnico 319 foram apreendidas no texto constitucional, conforme estruturado no Quadro 1:

Quadro 1 – Alterações da reforma do judiciário implementada pela EC 45/2004:

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
Sistema de Justiça	➤ criação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ); ➤ organização da carreira da Magistratura e do Ministério público; ➤ previsão de que os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos, aprovados com foro qualificado, serão equivalentes às emendas constitucionais; ➤ adesão ao Tribunal Penal Internacional; ➤ previsão da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM); ➤ previsão do Conselho da Justiça Federal; ➤ previsão da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho;

	➤ previsão do Conselho Superior da Justiça do Trabalho; ➤ previsão dos Juizados Especiais Federais; ➤ previsão da justiça itinerante no âmbito da justiça federal e da descentralização dos Tribunais Regionais Federais
Função Jurisdicional	➤ estabelecimento da súmula vinculante; ➤ estabelecimento da repercussão geral no recurso; extraordinário; ➤ modificação da competência dos tribunais superiores; ➤ modificação da competência da justiça do trabalho;
Sociedade	➤ federalização das graves violações aos direitos humanos; ➤ ampliação da legitimidade para propor ação direta de inconstitucionalidade e a ação declaratória de constitucionalidade; ➤ constitucionalização de direitos fundamentais;

Fonte: Organizado pela autora, 2022.

Em suma, a reforma do Judiciário trouxe alterações que impactaram significativamente no sistema de justiça como a criação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), enquanto órgão de controle da atividade do Poder Judiciário, e a inclusão no texto constitucional da hipótese de federalização das situações que importem em graves violações aos direitos humanos. É importante realçar que algumas alterações promovidas pela EC 45/2004 tratavam de reivindicações da própria sociedade civil, significando avanços relevantes. Outras, no entanto, respondem aos interesses de grupos e setores específicos que, a partir do binômio estabilidade/segurança, adotado pelo BM focam, especialmente, em atribuir transparência e previsibilidade às decisões judiciais com o intuito de propiciar um ambiente favorável ao comércio, financiamento e investimento.

Ademais, a formação profissional dos membros do Judiciário foi percebida como um requisito essencial das reformas. Consta no Documento Técnico 319 o registro acerca da baixa qualidade dos cursos de Direito nos países analisados, com a conclusão de que “[...] como resultado, frequentemente os juízes não estão

preparados para a magistratura” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 13). Assim, os programas de reforma do Poder Judiciário precisam:

[...] se concentrar no treinamento e capacitação de juízes, e o mais importante, no treinamento dos atuais juízes, já que as reformas somente serão bem-sucedidas se a magistratura, em exercício, estiver convencida das necessidades de mudanças (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 14).

Sobre a formação de juízes, constam no Documento Técnico 319, as seguintes orientações:

[...] o treinamento jurídico deve incluir tanto o estágio como educação legal continuada. Isso é especialmente verdadeiro para os novos juízes, que em algumas vezes são oriundos da advocacia e tem limitada experiência, sendo que nesses casos, o treinamento é indispensável. O treinamento básico deve incluir cursos com o objetivo de auxiliar os juízes para que atuem de forma justa, correta e eficiente. O cursos devem abranger matérias gerais submetidos a toda a magistratura, pontos relacionados a funções específicas (incluindo técnicas de gerenciamento de Cortes e de processos) e capacidade de tratar com novos direitos e preocupações sociais emergentes (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 50).

Além da formação inicial, mencionada no documento como “estágio”, o BM enfatiza a importância da formação continuada, denominada como “educação legal continuada”, também referenciada ao longo do documento como programa de educação continuada (PEC), conforme segue transcrito:

[...] os PEC são o segundo elemento para um Judiciário qualificado, já que os atuais magistrados necessitam de treinamento jurídico continuado para se manterem atualizados das alterações legislativas e novas áreas do direito (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 51).

Por fim, sobre a organização desses processos formativos, o documento explicita os principais modelos adotados no mundo e apresenta um diagnóstico sobre a situação observada na América Latina. Em resumo, as instituições de treinamento jurídico foram classificadas em dois modelos: as escolas de Direito e o modelo de aprendizado em grupo. Segundo o BM, “[...] no sistema do direito codificado, os países tendem a ter escolas de Direito, sob supervisão do Ministério da Justiça, responsável pelo treinamento de advogados, procuradores e magistrados [...]” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 50). Nesses casos, “[...] a formação acadêmica é geral, de forma a beneficiar

todos os profissionais, com universidades e estruturas permanentes. Geralmente, nessas instituições de ensino a admissão é feita mediante um exame de admissão” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 50). A escola da França foi citada como exemplo. Por outro lado, “[...] no sistema do direito consuetudinário, o treinamento é responsabilidade do Judiciário com a utilização do modelo de aprendizado em grupo, onde o treinamento de procuradores é realizado separadamente” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 50). Nesse caso, é destacado que “[...] utiliza-se nesse modelo, magistrados em exercício que podem compartilhar seu conhecimento, experiências e habilidades com os outros, concentrando-se na aplicação das leis” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 50-51). Nesse modelo, em geral, “[...] não existem universidades permanentes, estruturas fixas ou um padrão curricular, mas ao contrário, realiza-se cursos que abordam os atuais problemas do sistema jurídico” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 51).

Com relação aos países da América Latina observados, o documento revela que “[...] muitos países da América Latina estão se inclinando em direção ao modelo das escolas de direito” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 51). Sendo, todavia, mencionado o contexto da formação judicial brasileira, no sentido de que “[...] no Brasil, a Constituição de 1988 determina a criação de cursos jurídicos especiais, e alguns estados têm implementado esse preceito por sua própria iniciativa” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 51).

Não por acaso, em 2004 foi criada a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM) por meio da mesma EC 45/2004. A ENFAM foi idealizada com o propósito de assegurar a unidade e coerência da formação judicial, “[...] cabendo-lhe, dentre outras funções, regulamentar os cursos oficiais para o ingresso e a promoção na carreira” (BRASIL, 1988). Em decorrência do seu objetivo institucional, a ENFAM atua em todo o território nacional, sendo responsável pela regulamentação dos cursos oficiais, orientação e fiscalização dessas formações em todo o país.

Nas palavras de Sadek (2010), desde que foi acrescentado na agenda de reformas, “[...] o Poder Judiciário vem sendo objeto de intenso debate, não só em função dos aspectos materiais de seu funcionamento, mas principalmente em função do papel político que tem exercido na democracia” (SADEK, 2010, p.1-2). Para essa autora “[...] esse papel político se viu realçado pelo confronto de dois princípios: de um lado o processo de modernização econômica [...] e, de outro lado, “[...] a vigência

de uma nova Constituição, repleta de novos direitos substantivos e garantias processuais de ordem individual e coletiva” (SADEK, 2010, p. 2).

Por isso, Sadek (2010, p. 2) enfatiza que “[...] as propostas de mudanças da máquina judiciária não se enquadrariam em alterações meramente técnicas e passariam a ter fortes consequências sociais e políticas, dividindo opiniões dentro e fora do sistema de justiça”. A posição institucional atualmente assumida pelo Poder Judiciário, sobretudo no contexto político pós Constituição de 1988, colocou o Judiciário no centro dos debates, desde então. Como tal, em todo o caso em que a ação política falhar em sua missão, o Direito deverá, nos termos da lei, agir com o propósito de suplantar adversidades ou de transformar a realidade concreta.

1.2.1.1 A Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados

A Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM) é a escola do Poder Judiciário brasileiro, vinculada ao Superior Tribunal de Justiça (STJ), responsável pela regulamentação e fiscalização dos cursos oficiais destinados à formação inicial e continuada para a magistratura. Como já exposto, a criação da ENFAM é fruto das alterações introduzidas no sistema de justiça pela reforma do Poder Judiciário decorrente da EC 45/2004.

No âmbito das normas constitucionais, a criação da ENFAM remete às seguintes normas: o artigo 93, inciso IV e no artigo 105, parágrafo único, inciso I do texto constitucional, ambos introduzidos no ordenamento jurídico por meio a EC 45/2004. Vejamos:

art. 93. Lei complementar, de iniciativa do Supremo Tribunal Federal, disporá sobre o Estatuto da Magistratura, observados os seguintes princípios: [...] IV – previsão de cursos oficiais de preparação, aperfeiçoamento e promoção de magistrados, constituindo etapa obrigatória do processo de vitaliciamento a participação em curso oficial ou reconhecido por escola nacional de formação e aperfeiçoamento de magistrados (BRASIL, 1998).

art. 105. Compete ao Superior Tribunal de Justiça: [...] Parágrafo único. Funcionará junto ao Superior Tribunal de Justiça: I - a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, cabendo-lhe, dentre outras funções, regulamentar os cursos oficiais para o ingresso e promoção na carreira (BRASIL, 1998).

Embora tenha sido criada no ano de 2004, a instituição da ENFAM ocorreu apenas no ano de 2006 por meio da publicação da Resolução n.º 3/2006, de 30 de novembro de 2006, do STJ. Como entidade educativa vinculada ao STJ, a sede da ENFAM está situada em Brasília/DF e a sua atuação se estende por todo o território nacional. Como propósito, é esperado que a criação da ENFAM garanta a coerência e a unidade da formação judicial de magistrados em todo o país.

Em vista disso, a ENFAM é responsável pela orientação, acompanhamento e fiscalização de todas as escolas judiciais e da magistratura, situadas nos vinte e sete tribunais de justiça dos estados e dos cinco tribunais regionais federais do país. Aqui, cabe enfatizar que a regulamentação e a fiscalização da formação judicial dos juízes do trabalho não competem à ENFAM, mas à Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho (ENAMAT). Isso porque, no texto do artigo 111-A, parágrafo 2º, inciso I da Constituição Federal, optou-se pela criação de uma escola específica destinada à Justiça do Trabalho. Assim, a ENAMAT foi constituída junto ao Tribunal Superior do Trabalho, tendo a sua atuação restrita à formação profissional do juiz do trabalho. Desse modo, cumpre salientar que esta dissertação se restringiu à formação judicial dos magistrados encampada pela ENFAM.

No âmbito administrativo, as atribuições da ENFAM estão delineadas na Resolução nº 3/2006, de 30 de novembro de 2006, que foi alterada pela Resolução nº 5/2008, de 19 de junho de 2008 e pela Resolução nº 4, de 13 de março de 2014, todas do Superior Tribunal de Justiça. Além disso, as atribuições e o funcionamento da ENFAM estão regulamentados no regimento interno da escola, que foi aprovado em 8 de agosto de 2013, pelo STJ, e atualizado pela Resolução nº. 4, de 13 de março de 2014, do STJ. Em resumo, as normas supracitadas explicitam de modo detalhado como deve acontecer a atuação da ENFAM. Com relação às atribuições da escola nacional, o artigo 2º do Regimento Interno da ENFAM expressa, com precisão, que cabe à ENFAM “[...] regulamentar, habilitar, autorizar e fiscalizar os cursos oficiais para ingresso, vitaliciamento, promoção e formação continuada na carreira da magistratura” (ENFAM, 2014). Em seguida, ao longo de quinze incisos, são pormenorizados como deve ocorrer o trabalho da ENFAM, conforme segue transcrito:

art. 2º Nos termos do inciso II, alínea "c", incisos IV e VIII-A do art. 93, e do parágrafo único, inciso I, do art. 105 da Constituição Federal, cabe à ENFAM regulamentar, habilitar, autorizar e fiscalizar os cursos oficiais para ingresso,

vitalicamento, promoção e formação continuada na carreira da magistratura, e ainda:

- I – definir as diretrizes básicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados;
- II – fomentar pesquisas, estudos e debates sobre temas relevantes para o aprimoramento dos serviços judiciários e da prestação jurisdicional;
- III – promover a cooperação com entidades nacionais e estrangeiras ligadas ao ensino, pesquisa e extensão;
- IV – incentivar o intercâmbio entre a Justiça brasileira e a de outros países;
- V – promover, diretamente ou mediante convênio, a realização de cursos relacionados aos objetivos da ENFAM, de caráter profissional ou humanístico;
- VI – formular sugestões e propostas para aperfeiçoar o sistema jurídico do País;
- VII – definir as diretrizes básicas e os requisitos mínimos para a realização dos concursos públicos de ingresso na magistratura estadual e federal, inclusive regulamentar a realização de exames psicotécnicos;
- VIII – apoiar, inclusive financeiramente, a participação de magistrados em cursos no Brasil ou no exterior;
- IX – apoiar as escolas judiciais e de magistratura na realização de eventos, pesquisas e cursos;
- X – realizar eventos nas áreas de seu interesse;
- XI – fixar as bases do modelo didático-pedagógico de ensino profissional e humanístico para magistrados, na modalidade presencial, semipresencial e a distância;
- XII – regulamentar os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e de formadores, bem como a coordenação das escolas judiciais e de magistratura, estas últimas quando em atuação delegada;
- XIII – analisar o planejamento anual elaborado pelas escolas judiciais e de magistratura;
- XIV – repassar ao Conselho Nacional de Justiça, o relatório consolidado das ações desenvolvidas, no seu âmbito de atuação, para fins de registro e divulgação com os demais dados estatísticos do Poder Judiciário;
- XV – elaborar, anualmente, tabela com os valores mínimos e máximos de remuneração de professores e membros de bancas examinadoras de concurso, quando integrantes do Poder Judiciário, observados os princípios da proporcionalidade e da razoabilidade (ENFAM, 2014).

Em 2012, o Conselho Nacional de Justiça, por meio da publicação da Resolução CNJ 159/2012, de 12 de novembro de 2012, estabeleceu as diretrizes administrativas e financeiras atinentes à formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário. A partir desta normativa, as atribuições e a forma de estruturação das escolas encarregadas pela promoção da educação judicial ficaram melhor elucidadas, possibilitando, desde então, estabelecer algumas distinções importantes dentre as escolas existentes.

Nesse sentido, cabe ressaltar que existe uma diferença significativa entre as escolas judiciais e as escolas da magistratura. De um lado, as escolas judiciais são entidades de natureza pública, vinculadas aos Tribunais, geralmente criadas por lei de iniciativa do Tribunal em que serão instaladas. Uma vez aprovada a lei de sua

constituição, as escolas judiciais passam a compor as unidades que integram o Poder Judiciário. As escolas da magistratura, por outro lado, são instituições privadas, vinculadas às associações de magistrados, locais ou regionais. Em alguns estados da federação, as escolas da magistratura recebem a incumbência de ofertar os cursos oficiais da carreira da magistratura por delegação dos Tribunais. Nesses casos, as escolas associativas passam a atuar como escolas oficiais de formação de magistrados em cooperação ou substituição às escolas judiciais, de acordo com a delegação concedida pelo Tribunal responsável.

Os cursos oficiais da carreira da magistratura são regulamentados e fiscalizados pela ENFAM, conforme já exposto. Para tanto, a ENFAM expede normas que orientam as ações educativas dos cursos oficiais ofertados para os magistrados pelas escolas oficiais. Os cursos oficiais são aqueles que têm validade para surtir os efeitos que autorizam as seguintes situações: I – o ingresso no cargo inicial de juiz substituto; II – o vitaliciamento do magistrado ou; III – a promoção na carreira.

A Resolução ENFAM n.º 02, de 8 de junho de 2016, dispõe sobre os programas para a formação inicial e o aperfeiçoamento na carreira da magistratura. Conforme estabelece o artigo 4º da referida resolução, a formação e o aperfeiçoamento devem ocorrer por meio dos programas de formação Inicial, de formação continuada e de formação de formadores, com a implementação de ações educacionais específicas que serão trabalhadas no próximo capítulo. Em 2017, a ENFAM publicou a Instrução Normativa ENFAM n.º 1, de 3 de maio de 2017, que disciplina o credenciamento dos cursos oficiais. Com isso, desde então, os cursos oficiais organizados pelas escolas precisam ser submetidos à apreciação da escola nacional antes da sua oferta. Essas medidas tendem a assegurar à ENFAM, o exercício de sua missão constitucional no sentido de regulamentar, acompanhar e fiscalizar a formação do magistrado brasileiro.

1.2.2 A Educação Judicial no Brasil

Jorge Nagle (1929-2019) em sua obra *Educação e Sociedade na Primeira República*, publicada em 1974, propõe o estudo do fenômeno da educação escolar apoiado na relação concreta existente entre três dimensões essenciais: I – a sociedade; II – o sistema escolar e; III – a estrutura técnico-pedagógica. Em suas

palavras, o autor orienta que “[...] um estudo bem conduzido da educação (escolar) precisa, ao mesmo tempo, conter três dimensões: a da sociedade, a do sistema escolar e a da estrutura técnico-pedagógica” (NAGLE, 2009, p. 7). Embora não se ignore que o objeto de estudo de Nagle (2009) está situado no contexto histórico da educação escolar e pública do início do século XX, próprio do sistema educacional brasileiro, o conjunto da obra de Nagle (2009) igualmente contribuiu com a produção de um método de pesquisa da história da educação baseado na articulação das três dimensões antes citadas¹⁰, as quais serão aqui empregadas por aproximação.

Dessa maneira, as dimensões propostas por Nagle (2009) serão utilizadas neste estudo com intuito de situar a educação judicial e a escola de formação de magistrados no processo histórico brasileiro e, a partir disso, evidenciar os desdobramentos que se seguiram dos pontos de vista social, político-jurídico e educacionais.

Com relação **à dimensão da sociedade**, a trajetória da escola e da educação judicial no Brasil está inserida no processo de modernização econômica e social do mundo ocidental iniciado no final do século XVIII, na Europa e na América do Norte, e que provocou transformações cruciais em todos os aspectos da vida social. Esse cenário de mudanças teve um desenvolvimento particular no Brasil, cujo desenvolvimento industrial conviveu com as dinâmicas de uma sociedade ainda oligárquica do início da década de 1930. Assim como observado na Europa, o processo de modernização social e econômica brasileiro foi acompanhado pela surgimento de problemas sociais inéditos (como a urbanização descontrolada, questões sanitárias, entre outros) e pelo agravamento de outros já conhecidos (como a pobreza, o analfabetismo, etc.) os quais, agrupados, poderiam ser expressos pela desigualdade social severa que historicamente se estabeleceu.

Com o tempo, essas alterações na estrutura social impuseram uma nova forma do Poder Judiciário atuar, especialmente pela consagração de novos direitos fundamentais que, ao mesmo tempo em que aliviavam os problemas sociais decorrentes da desigualdade social, buscavam preservar as condições essenciais

¹⁰ Nesse sentido, Nagle (2009) deixou registrado que “[...] o meu desejo é que este trabalho continue a auxiliar os estudiosos da História da Educação Brasileira e, quem sabe, possa influenciar a parte metodológica de futuras pesquisas” (NAGLE, 2009, p. 8).

para que o sistema capitalista opere. Esse novo contexto, somado à configuração de um “novo” Judiciário após a Constituição de 1988, exigiu uma prestação jurisdicional mais apropriada ao tempo vigente, tempestiva e ainda mais atenta aos impactos sociais, econômicos e políticos que repercutem invariavelmente sobre a coletividade. Progressivamente, o enfrentamento de situações cada vez mais complexas que se sobrepunham no dia a dia da prática jurisdicional, passaram a demandar dos intérpretes do Direito um tipo específico de desenvolvimento profissional que conseguisse responder às demandas de uma sociedade em constante mudança. Nesse aspecto, cumpre apresentar o posicionamento de Frigotto (2001), segundo o qual, “[...] em todos os momentos históricos em que se experimentaram mudanças profundas na materialidade das relações sociais nos âmbitos econômico, cultural e político entram em efervescência os embates teóricos e ideológicos [...]” (FRIGOTTO, 2001, p. 13). Desse modo, diante dos novos desafios, o mesmo autor sustenta que “[...] reformam-se os processos de formação humana e as concepções educativas” (FRIGOTTO, 2001, p. 13). Assim, essas interseções entre as diversas instâncias que integram a sociedade e a necessidade de um mecanismo mediador das contradições geradas motivaram as transformações observadas na atuação do Poder Judiciário ao longo do tempo e o surgimento das escolas e da educação judicial. De maneira mais específica, justificaram historicamente, o desenvolvimento de um tipo próprio de formação humana: a educação judicial.

A reflexão sobre a educação judicial e as escolas de formação de magistrados com base na **dimensão do sistema escolar** remete às referências normativas que fundamentam a existência material das escolas de formação de magistrados no Brasil. Como exposto anteriormente, no âmbito constitucional, o fundamento dessas escolas decorre do artigo 93, inciso IV e do artigo 105, inciso I, ambos da Constituição Federal¹¹. No âmbito da legislação ordinária, a Lei Orgânica da Magistratura

¹¹ Art. 93. Lei complementar, de iniciativa do Supremo Tribunal Federal, disporá sobre o Estatuto da Magistratura, observados os seguintes princípios: (...) IV – previsão de cursos oficiais de preparação, aperfeiçoamento e promoção de magistrados, constituindo etapa obrigatória do processo de vitaliciamento a participação em curso oficial ou reconhecido por escola nacional de formação e aperfeiçoamento de magistrados;

Art. 105. Compete ao Superior Tribunal de Justiça: (...) Parágrafo único. Funcionará junto ao Superior Tribunal de Justiça: I - a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, cabendo-lhe, dentre outras funções, regulamentar os cursos oficiais para o ingresso e promoção na carreira.

(LOMAN), ou seja, a Lei Complementar n.º 35, de 14 de março de 1979¹² que foi recepcionada pela Constituição Federal de 1988, dispõe sobre as “escolas oficiais de aperfeiçoamento de magistrados” no artigo 65, inciso X, artigo 78, parágrafo 1º e artigo 87, parágrafo 1º. E, no âmbito administrativo, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) expediu a Resolução n.º 3, de 30 de novembro de 2006, em cumprimento à norma constitucional prevista no artigo 105 da Constituição Federal, e instituiu a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM). Ainda no âmbito administrativo, o Conselho Nacional de Justiça, por sua vez, aprovou a Resolução n.º 159, de 12 de novembro de 2012, dispondo sobre as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário.

Tais referências normativas revelam a consolidação de um sistema de formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário que se construiu ao longo do tempo, impulsionado pelas transformações nas relações sociais nos âmbitos econômico, social e político já expostas. Historicamente, as escolas judiciais brasileiras buscaram inspiração nos modelos internacionais, em especial, na abordagem de formação francesa para as carreiras públicas. Freitas (2007, p. 84) aponta como ponto de partida dessa tendência as Escolas de Governo que foram instituídas pela Emenda Constitucional n. 19/1998 (EC 19/1998)¹³ e, mais adiante, a previsão da ENFAM pela EC 45/2004.

Cabe, contudo, destacar que as escolas de formação de magistrados e de servidores do Poder Judiciário não devem ser confundidas com as escolas de

¹²Art. 87 - Na Justiça dos Estados e do Distrito Federal e dos Territórios, o acesso dos Juízes de Direito aos Tribunais de Justiça far-se-á, alternadamente, por antiguidade e merecimento. § 1º - A lei poderá condicionar o acesso por merecimento aos Tribunais, como a promoção por igual critério, à frequência, com aprovação, a curso ministrado por escola oficial de aperfeiçoamento de magistrado.

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 Secional 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.

Art. 65 - Além dos vencimentos, poderão ser outorgadas aos magistrados, nos termos da lei, as seguintes vantagens: IX - gratificação de magistério, por aula proferida em curso oficial de preparação para a Magistratura ou em Escola Oficial de Aperfeiçoamento de Magistrados (art. 78, § 1º, e 87, § 1º), exceto quando receba remuneração específica para esta atividade;

¹³ A EC 19/1998, de 04 de junho de 1998, modificou o regime e dispôs sobre os princípios e normas da Administração Pública, dos servidores e agentes políticos, sobre o controle de despesas e finanças públicas e o custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, dentre outras providências.

governo, previstas no artigo 39, parágrafo 2º da Constituição Federal¹⁴. As escolas de governo são responsáveis pela formação de servidores públicos no âmbito da administração pública direta. Dessa maneira, as escolas de governo respondem a atores e fatores de ordem política, econômica e sociais próprios, distintos das escolas de formação de magistrados¹⁵. Nada obsta, contudo, que tais instituições educativas promovam parcerias entre os dois modelos de formação profissional com a finalidade de se compartilhar conhecimentos, informações relevantes, dentre outras possibilidades. Mas é preciso ter a consciência de que cada escola mantém a sua história, a sua natureza e missão constitucional que orientam os seus objetivos educacionais e que, por tais motivações, não devem ser confundidas.

Ainda sobre a dimensão do sistema escolar e, a partir daqui, sob a análise das instâncias do sistema educacional brasileiro temos que as ações educativas promovidas pelas escolas vinculadas ao Poder Judiciário, por intermédio dos Tribunais, estão situadas no contexto educativo previsto no *caput* do artigo 1º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), o qual dispõe que a educação abrange “[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Em vista disso, é preciso ressaltar a formação promovida por essas escolas não se constitui, propriamente, como a espécie de educação escolar prevista no parágrafo 1º do artigo 1º da LDB. Desse modo, essas instituições não se encontram sob a jurisdição do Ministério da Educação (MEC), entretanto elas se inserem no contexto da educação formal. Nesse sentido, Libâneo (2010, p. 88) sustenta que “[...] formal refere-se a tudo o que implica uma forma, isto é, algo inteligível estruturado, o modo como algo se configura”. Esse autor categoriza a educação formal como “[...] aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática [...] entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal” (LIBÂNEO, 2010, p. 88). Assim, Libâneo (2010) conclui que “[...] são atividades educativas formais

¹⁴ Art. 39, § 2º A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados.

¹⁵ Ou as escolas de formação de magistrados e de servidores do Poder Judiciário, conforme dispõe o artigo 6º, parágrafo 1º da Resolução 159/2012 do CNJ, que estabelece: “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” (BRASIL, 2012).

também a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional, **desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas**” (LIBÂNEO, 2010, p. 89, grifo nosso).

Como já exposto, o trabalho educativo das escolas que ofertam os cursos oficiais de formação de magistrados tem respaldo em um amplo conjunto de normas e princípios elencados na Constituição Federal de 1988, nas Resoluções do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), do Superior Tribunal de Justiça (STJ) e da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM). Essas diretrizes orientam todas as ações referentes ao ensino e à pesquisa das escolas, integrando todo o trabalho educativo a partir dos programas de formação inicial, continuada e de formação de formadores de magistrados e também da equipe pedagógico-administrativa que atua nas escolas. Por isso, é possível deduzir que escola e a educação judicial se compõe como uma modalidade de educação formal.

Quanto à **dimensão técnico-pedagógica**, a natureza da formação inicial e continuada dedicada aos magistrados brasileiros é fixada pela ENFAM, por força do disposto no artigo 105, inciso I da Constituição Federal. Sabe-se que a ENFAM é a instituição formadora responsável por estabelecer as diretrizes teórico-metodológicas da formação judicial em todo o país. Desse modo, as diretrizes fixadas pela Escola Nacional orientam as ações educacionais de todas as escolas oficiais brasileiras e “[...] têm como foco a educação profissional para a prática jurisdicional em contextos sociais cada vez mais complexos, mediante o desenvolvimento de competências dos magistrados” (BRASIL, 2017, p. 19).

Ao lado da formação profissional voltada para a prática jurisdicional, a valorização do ensino por competências também se destaca dentre os documentos orientadores da ENFAM. Nesse sentido, a ENFAM orienta que “[...] a concepção de competência se constitui em categoria central de atuação, derivando-se da concepção de conhecimento por ela adotada” (BRASIL, 2017, p. 20). Outra característica de destaque, enquanto diretriz pedagógica, consiste na formação humanista com aplicação de abordagens de caráter interdisciplinar. Nesse sentido, consta que “[...] a formação do magistrado deverá ser humanista e interdisciplinar – dimensões essas que orientarão as práticas pedagógicas de formação inicial e continuada promovidas pelas Escolas Judiciais e da Magistratura” (BRASIL, 2017, p. 9).

A análise da dimensão técnico-pedagógica será aprofundada, com o apoio da metodologia de estudo de caso, nos próximos capítulos deste estudo.

2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A MAGISTRATURA

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, no Brasil, foi assegurada uma ordem democrática de direitos que foi acompanhada pela consagração, sem precedentes, de diversos direitos fundamentais da pessoa, de titularidade individual, coletiva e difusa. A partir disso, novas relações começaram a se definir entre os particulares e entre esses e o Estado. Em ambos os casos, a postulação de tais direitos conferiu ao Poder Judiciário um papel jamais visto.

Nesse novo papel, conforme já exposto nesse trabalho, o Judiciário precisou adotar uma nova postura em relação aos conflitos sociais e às políticas públicas. O reconhecimento da centralidade da Constituição Federal, somado ao conteúdo material e axiológico das normas constitucionais, se expandiu por todo o sistema jurídico e a vida social ressignificando as atribuições do Judiciário enquanto poder estatal. Desde então, o Judiciário passou a atuar como guardião da Constituição, do Estado Democrático de Direito e dos novos direitos consagrados no texto constitucional.

Nesse cenário, mais do que nunca, a seleção e o preparo profissional de juízes passaram a evidenciar o interesse público que recai sobre os sistemas de justiça. Como consequência, as atribuições e a forma de estruturação dos modelos oficiais de formação profissional dos juízes brasileiros passaram a despertar maior atenção, principalmente, pela expectativa de que fossem aptos a instrumentalizar os alunos-magistrados com os saberes essenciais para a atuação profissional.

É inegável o elevado nível de conhecimentos jurídicos tradicionalmente exigidos nos concursos públicos para o ingresso na carreira da magistratura. Mas, esses certames asseguram os atributos necessários ao exercício da função jurisdicional? Independentemente da resposta, não restam dúvidas de que as demandas das sociedades dos dias atuais, em constante mudança e severamente desiguais, têm exigido cada vez mais dos magistrados brasileiros e despertado maior preocupação com a formação profissional desde o seu ingresso ao longo da vida profissional.

2.1 PANORAMA DA FORMAÇÃO OFICIAL DA MAGISTRATURA NO BRASIL

A formação profissional oficial destinada aos magistrados brasileiros está atualmente regulada pela Resolução ENFAM n. 2, de 8 de junho de 2016 (Res. 2/2016) a qual dispõe sobre os programas de formação e aperfeiçoamento de magistrados por meio da regulamentação dos programas oficiais. O artigo 4º da referida resolução dispõe que os cursos oficiais serão organizados por meio de três programas, a saber: o Programa de Formação Inicial, o Programa de Formação Continuada e o Programa de Formação de Formadores; os quais devem ser concretizados por intermédio de ações educativas próprias.

O Programa de Formação Inicial é composto por dois cursos de formação distintos: o Curso Oficial para Ingresso na Carreira da Magistratura e o Curso Oficial de Formação Inicial. O Curso Oficial para Ingresso na Carreira da Magistratura, previsto no artigo 5º da Res. 2/2016, “[...] constitui etapa final facultativa do concurso realizado para a seleção de juízes” (BRASIL, 2016, p. 2). E, o Curso de Formação Inicial, por outro lado, tem caráter obrigatório e precisa ser “[...] realizado imediatamente após a entrada em exercício do magistrado” (BRASIL, 2016, p. 2).

Como já exposto, o ingresso no cargo inicial da carreira da magistratura, atualmente correspondente ao cargo de juiz substituto e decorre da aprovação em concurso público, na forma do artigo 93, IV da Constituição Federal. Dessa maneira, uma vez aprovado, o magistrado recém-empossado deve frequentar o Curso de Formação Inicial. De acordo com a Res. 2/2016, o Curso de Formação Inicial deve conter uma carga horária mínima de 480 horas, as quais devem ser realizadas, de modo contínuo, em até 4 meses, devendo ser observado o seguinte formato estabelecido pelo artigo 19 da Res. 2/2016:

I – 40 horas devem corresponder ao desenvolvimento de módulo nacional, realizado pela ENFAM;

II – 200 horas devem corresponder ao desenvolvimento de módulo local, com abordagem do conteúdo programático mínimo constante no Anexo II desta resolução;

III – 24 horas devem corresponder ao desenvolvimento de módulo de Direito Eleitoral, com abordagem de conteúdo programático constante no Anexo II desta resolução, quando o Curso de Formação Inicial ocorrer no período previsto no § 1º-A do art. 5º;

IV – As horas restantes serão utilizadas para o desenvolvimento de atividades práticas supervisionadas, podendo incluir conteúdo de interesse do tribunal, não contemplado no Anexo II (BRASIL, 2016, p. 6).

Dessa maneira, o percurso formativo destinado à formação inicial de magistrados está organizado em dois módulos principais: um Módulo Nacional, realizado pela ENFAM e outro Módulo Local, organizado pela escola oficial vinculada ao Tribunal responsável pela realização do concurso público para ingresso na magistratura. De acordo com o dispositivo antes indicado, excepcionalmente, será ofertado o Módulo de Direito Eleitoral, ou seja, nos casos em que o Curso de Formação Inicial for realizado “[...] no último quadrimestre do ano anterior às eleições e no primeiro quadrimestre do ano eleitoral” (BRASIL, 2016, p. 6).

O Programa de Formação Continuada é composto por cursos de formação profissional ofertados para duas finalidades: I – para fins de vitaliciamento do magistrado em estágio probatório e; II – para fins de promoção do magistrado na carreira. Nos termos do artigo 7º da Res. 2/2016, o Programa de Formação Continuada deve consistir em ações educativas que buscam, ao longo carreira, promover “[...] à ampliação e ao desenvolvimento de competências profissionais e engloba todos os cursos oficiais de aperfeiçoamento dos quais o magistrado em período de vitaliciamento ou já vitalício deverá participar ao longo da carreira” (BRASIL, 2016, p. 3).

Os cursos de aperfeiçoamento para fins de vitaliciamento devem ser frequentados pelos juízes substitutos durante o período do vitaliciamento ou estágio probatório. O estágio probatório ou período de vitaliciamento tem início com a conclusão do Curso de Formação Inicial e dura dois anos. Durante esse período, os juízes são designados para atuar em comarcas de entrância inicial como juízes substitutos. A conclusão dessa etapa com êxito dependerá do desempenho profissional do novo juiz, normalmente avaliado pelos Tribunais, além da comprovação da sua participação em cursos de formação continuada com a carga horária de, no mínimo, 120 horas no período.

Após a aprovação no estágio probatório, os juízes se tornam magistrados vitalícios. A vitaliciedade é uma garantia constitucional assegurada no texto

constitucional aos membros da carreira da magistratura no artigo 95, inciso I¹⁶. A aprovação no estágio probatório é um marco importante na carreira de todo magistrado, visto que demarca o momento em que a garantia da vitaliciedade se aperfeiçoa. Do ponto de vista educativo, os cursos oficiais de aperfeiçoamento para fins de vitaliciamento correspondem a cursos de formação profissional continuada que têm como objetivo contribuir com o aperfeiçoamento da prática jurisdicional.

Os Cursos de Aperfeiçoamento para Promoção na Carreira estão regulamentados por meio do artigo 32 da Res. 2/2016 e devem ser realizados ao longo do exercício da magistratura. Tal agrupamento de cursos de formação “[...] visa desenvolver as competências necessárias para que os magistrados possam atender às exigências da adequada prestação jurisdicional” (BRASIL, 2016, p. 10). De acordo com o mesmo dispositivo essas formações têm como objetivos:

I – acompanhar as reformas legislativas e a evolução da jurisprudência; II – promover o intercâmbio de boas práticas; III – possibilitar a abordagem interdisciplinar dos problemas judiciais enfrentados pelos magistrados; IV – promover uma cultura de gestão (BRASIL, 2016, p. 10).

Nos termos da regra contida no parágrafo 1º do artigo 26 da Res. 2/2016, as ações educativas correspondentes ao Programa de Formação Continuada devem apresentar uma carga horária mínima de vinte horas por ação, as quais devem ser planejadas “[...] com base em processos especificamente pedagógicos, de caráter formativo e direcionado para o desenvolvimento de competências profissionais necessárias ao aprimoramento da prestação jurisdicional” (BRASIL, 2016, p. 8).

Por fim, o Programa de Formação de Formadores tem como “[...] objetivo desenvolver, continuamente, competências profissionais referentes à docência e à organização do trabalho pedagógico de formação de magistrados” (BRASIL, 2016, p. 11). Dessa maneira, esses cursos de formação têm como base do trabalho pedagógico a formação de magistrados para a atuação docente no contexto da formação profissional para a magistratura.

¹⁶ Art. 95. Os juízes gozam das seguintes garantias: I - vitaliciedade, que, no primeiro grau, só será adquirida após dois anos de exercício, dependendo a perda do cargo, nesse período, de deliberação do tribunal a que o juiz estiver vinculado, e, nos demais casos, de sentença judicial transitada em julgado.

Além disso, os alunos-magistrados são preparados para poderem desenvolver o planejamento educacional necessário para ministrar aulas, propor atividades e avaliar a aprendizagem. Em vista disso, o parágrafo único do artigo 8º da Res. 2/2016 estabelece que 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. Os programas de Formação Inicial, de Formação Continuada e de Formação de Formadores, delimitados, na Res. 2/2016 podem ser sintetizados da maneira exposta no Quadro 2:

Quadro 2 – Programa oficial de formação de magistrados:

	Programa de Formação Inicial	Programa de Formação Continuada	Programa de Formação de Formadores
Objetivo	Dedicado ao ingresso na carreira da magistratura (antes da aprovação no concurso) ou voltada ao exercício da função jurisdicional como juiz substituto (após a aprovação no concurso).	Visa ao aprimoramento profissional do magistrado em estágio probatório e do magistrado vitalício em exercício.	Destinado ao preparo do magistrado para a atuação docente no contexto da carreira da magistratura.
Descrição	Corresponde ao Curso Oficial para Ingresso na carreira da Magistratura, (de caráter facultativo) e ao Curso Oficial de Formação Inicial (cuja participação é compulsória após a aprovação no concurso).	Equivale aos cursos de formação voltados ao aperfeiçoamento profissional durante o estágio probatório (vitaliciamento) ou para fins de promoção na carreira.	Consiste nos cursos de formação destinados ao desenvolvimento docente de magistrados, servidores e da equipe didático-pedagógica das Escolas.
Carga Horária	Curso Oficial de Formação Inicial (CFI): 480 horas.	Vitaliciamento: mínimo de 120 horas. Promoção: 20 horas por curso de formação	Em três etapas: Nível 1: 80 horas Nível 2: 48 horas Prática: 20 horas.

Componente Curricular	Anexo II da Resolução ENFAM n. 2/2016, com as alterações da Res. 2/2017 e Res. 8/2021.	Anexo III da Res. 2/2016 ou aprovado pela ENFAM, nos termos do artigo 34 ¹⁷ , § único da Res. 2/2016.	Aprovado pela ENFAM, conforme art. 36 ¹⁸ da Res. 2/2016.
------------------------------	--	--	---

Fonte: Organizado pela autora, 2022.

Feitas essas considerações preliminares sobre o panorama dos programas oficiais regulados pela ENFAM, convém reforçar que este trabalho foi delimitado ao estudo do Curso Oficial de Formação Inicial, a partir do processo histórico-educacional da escola e da educação judicial. Com isso, a partir dos próximos tópicos que compõem este trabalho, será aprofundado o estudo sobre o curso de formação inicial e, após, será analisada a aplicação de suas diretrizes educacionais à realidade concreta, tendo como base o estudo de caso selecionado: o processo histórico dos cursos de formação inicial da Escola Judicial Edésio Fernandes, a EJEF.

2.1.2 O Curso Oficial de Formação Inicial

Em regra, os concursos públicos de provas e títulos para o ingresso na carreira da magistratura, tal como previsto no artigo 93, inciso I da Constituição Federal, selecionam candidatos com base no domínio de conhecimentos técnico-jurídicos em sua acepção fundamentalmente dogmática. As principais críticas sobre o concurso público decorrem da pouca variedade das práticas avaliativas que valorizam excessivamente a memorização e a padronização de conteúdos dogmáticos, percebidos como insuficientes para a função judicante. Como resultado, tais certames não conseguem contemplar, amplamente, toda a complexidade da atuação profissional dos magistrados.

¹⁷ Art. 34 [...] Parágrafo único. Cabe à Enfam avaliar a adequação do tema para o credenciamento de cursos oficiais para fins de promoção na carreira, com temática não contemplada no conteúdo programático previsto no Anexo III desta resolução.

¹⁸ Art. 36. Cabe à Enfam orientar a atuação e a formação de formadores e coordenar o planejamento do currículo para o desenvolvimento profissional do magistrado docente e dos profissionais responsáveis pelas atividades relativas à organização do trabalho pedagógico no âmbito das instituições de formação de magistrados.

Bittencourt (1966, p. 60) descrevia o concurso público como “[...] forma imperfeita e apressada de aferição de valores”. Segundo esse autor, “[...] não há de ser pelo simples processo de policiamento intelectual e moral dos candidatos que se poderá entregar o Judiciário às verdadeiras vocações existentes no seio do povo” (BITTENCOURT, 1960, p. 60). Como já exposto, naquela época, Bittencourt (1960, p. 60) defendia a proposta da organização de cursos de formação dos candidatos à magistratura no formato de tirocínio, de noviciado ou de estágio preparatório. Outros, como Aragão (1960), não discordava da realização de concurso público, porém ressaltava que “[...] o exame, conquanto ainda seja a melhor forma de apurar a capacidade intelectual dos pretendentes, nem sempre dá notícia da vocação de magistrado dos candidatos” (ARAGÃO, 1960, p. 119). Com o intuito de mitigar tal lacuna, Aragão (1960, p. 119-120) defendia o emprego do estágio probatório na magistratura em conjunto com o concurso público. Essa proposta foi a que vingou no Brasil.

Nos dias atuais, após passar por todas as etapas do concurso público: uma prova objetiva, seguida de uma prova discursiva, uma prova de elaboração de sentenças e, por fim, um exame oral, o candidato à magistratura é considerado aprovado e fica aguardando a sua nomeação. Uma vez nomeado, ele ingressa na carreira como juiz substituto e tem início a sua formação profissional para a magistratura, que é composta pelos programas de formação inicial, formação continuada e formação de formadores, nos termos da Res. 2/2016 da ENFAM. Por força do contido no artigo 93, inciso IV da Constituição Federal, a frequência em cursos oficiais é considerada como requisito obrigatório para o ingresso, o vitaliciamento e a promoção na carreira. Assim, desde o ingresso e ao longo de toda a vida profissional, os magistrados brasileiros são instigados a frequentar os cursos de formação credenciados pela ENFAM e ofertados pelas escolas judiciais e da magistratura por todo o país.

Desse modo, os primeiros passos do novo magistrado como juiz substituto ocorrem no contexto escolar por ocasião da participação do Curso de Formação Inicial, que está atualmente regulamento nos artigos 17 ao 25 C da Res. 2/2016 e sobre o qual, a partir daqui, o presente estudo irá se debruçar. O Curso Oficial de Formação Inicial suplanta as lacunas do concurso público? Como o curso de formação

inicial está preparando os magistrados recém-empossados para a prática jurisdicional?

A análise das diretrizes pedagógicas fixadas pela ENFAM permite identificar a percepção da escola nacional com relação à atuação judicante nos dias atuais. De acordo com essas diretrizes, “[...] a maior complexidade das relações sociais contemporâneas está a exigir magistrados de novo tipo” (BRASIL, 2017, p. 10). Em vista de tal constatação, o documento detalha o perfil profissional do magistrado da contemporaneidade:

[...] com capacidade de: compreender e trabalhar com essa complexidade contemporânea; compreender criticamente a divisão social do trabalho e suas relações no regime de acumulação flexível; identificar e posicionar-se criticamente frente aos valores sociais e jurídicos envolvidos nas questões sob sua apreciação, comunicar-se, dialogar e firmar boas relações interpessoais (com servidores, partes, demais magistrados, operadores do Direito, mídia etc.); perceber-se como sujeito na atuação profissional e aprimorar-se de forma autocrítica; gerir o próprio trabalho e a unidade jurisdicional, sem perder de vista as dimensões da qualidade de vida e de sua condição de trabalhador e de parte da sociedade; compreender e intervir no conflito social real, para além da relação processual, buscando o efetivo acesso à Justiça; articular, nas questões jurídicas, diferentes conhecimentos, de forma transdisciplinar; atuar com ética e celeridade, comprometido com a sociedade (BRASIL, 2017, p. 10-11).

Concebido de tal modo, o trabalho educativo destinado à formação dos juízes brasileiros demandaria um tipo de formação do sujeito com visão de mundo ampla e global. Com relação ao Curso de Formação Inicial, outro aspecto importante identificado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da ENFAM compreende a ideia de que “[...] por ser um curso destinado à formação profissional do juiz que inicia a sua carreira, é importante que o conteúdo desse programa seja voltado para o desenvolvimento de uma percepção humanística e interdisciplinar da magistratura” (BRASIL, 2019, p. 67). Nesse mesmo sentido, as diretrizes pedagógicas da ENFAM (2017) estabelecem que “[...] a formação do magistrado deverá ser humanista e interdisciplinar – dimensões essas que orientarão as práticas pedagógicas de formação inicial e continuada promovidas pelas Escolas Judiciais e da Magistratura” (BRASIL, 2017, p. 9).

Em conjunto com a concepção humanista, a ENFAM sustenta no seu PPP “[...] uma concepção de currículo voltada para o contínuo desenvolvimento de

competências profissionais” (BRASIL, 2019, p. 67), a partir de abordagens e do emprego de estratégias de caráter teórico-metodológico que possibilitem explorar a “[...] relação entre a teoria e a prática mediante o uso de metodologias ativas, de maneira que o juiz em formação possa relacionar os conteúdos ao seu cotidiano, articulando a formação teórica com aspectos e saberes da prática” (BRASIL, 2019, p. 67).

Como já mencionado, quanto ao Curso de Formação Inicial, a maneira como a ENFAM escolheu concretizar essas diretrizes foi idealizada por meio de dois módulos principais, um “Nacional”, realizado pela ENFAM, e outro “Local”, promovido pelas Escolas dos Tribunais.

O Módulo Nacional contém uma carga de 40 horas, distribuídas em, no mínimo, cinco dias, os quais são geralmente ministrados logo no início da formação. O objetivo do módulo nacional é assegurar a unicidade e a coerência da educação judicial em todo o país. Consta no PPP da ENFAM que durante o módulo Nacional os “[...] conteúdos são tratados de forma transdisciplinar e integrados pelo humanismo e pela ética, buscando a conscientização do juiz em relação ao seu ofício e papel no Poder Judiciário e na sociedade” (BRASIL, 2019, p. 66). Para tanto, segundo o texto do PPP “[...] os temas são organizados de forma a garantir uma integração entre o trabalho da ENFAM e o das Escolas Judiciais” (BRASIL, 2019, p. 66).

O Módulo Local, por outro lado, conta com a carga horária de 200 horas de aulas teórico-práticas, as quais devem observar o conteúdo programático mínimo estabelecido no Anexo II da Res. 2/2016. O restante da carga horária (cerca de 240 horas) é destinado ao desenvolvimento de atividades práticas supervisionadas e para temas de interesse local que eventualmente não estejam contemplados nas temáticas elencadas no Anexo II da Res. 2/2016.

Quanto aos componentes curriculares previstos para o módulo Local, os temas que devem ser trabalhados estão elencados no Anexo II da Res. 2/2016, a qual foi atualizada pela Resolução ENFAM n. 2/2017 de 14 de março de 2017. O conteúdo programático mínimo compreende os seguintes temas:

- I. administração da atividade judiciária (gestão processual, gestão de pessoas, de materiais e de resultados);
- II. Tecnologia da informação e das comunicações;
- III. Técnica dos atos judiciais. Elaboração de decisões e

sentenças e realização de audiências; IV. Ética e deontologia da magistratura; V. Filosofia do direito e sociologia jurídica; VI. Hermenêutica e argumentação jurídica; VII. Liderança, relações interpessoais e interinstitucionais e gerenciamento de riscos e crises; VIII. Relacionamento com os meios de comunicação de massa e uso de redes sociais; IX. Métodos consensuais de resolução de conflitos, processos autocompositivos e psicologia judiciária; X. Impacto social, econômico e ambiental das decisões judiciais e a proteção do vulnerável; XI. Direitos humanos; XII. Demandas repetitivas e grandes litigantes; XIII. Direitos fundamentais e seguridade social; XIV. O juiz e os serviços extrajudiciais (BRASIL, 2016, p. 21).

O Anexo II da Resolução 2/2016 também conta com um extenso detalhamento dos catorze temas destacados, descritos como “diretrizes do conteúdo programático”. Na prática, tais diretrizes correspondem a recortes dos conteúdos essenciais que devem compor cada uma das catorze temáticas expostas. Desse modo, no contexto educacional do Curso Oficial de Formação Inicial é possível afirmar que compete “[...] à ENFAM a abordagem mais global e às demais Escolas um tratamento que considere o itinerário e as situações específicas do trabalho dos magistrados daquele tribunal” (BRASIL, 2019, p. 67).

Com relação às atividades práticas, consta no PPP da ENFAM que “[...] a parte prática do curso pode ser constituída por atividades simuladas ou judicantes, mediante a supervisão de um magistrado mais experiente” (BRASIL, 2019, p. 67). Em regra, as atividades práticas consistem em simulações, observação e participação em audiências que podem acontecer na escola ou nas unidades judiciárias, conforme o plano de curso. Além das atividades direcionadas à realização de audiências, os magistrados iniciantes também podem ser engajados em tarefas que objetivam a produção de peças processuais, como sentenças, decisões incidentais e despachos de mero expediente.

Em resumo, as escolhas pedagógicas constatadas da análise dos documentos citados integram as concepções educacionais do trabalho educativo disciplinado pela ENFAM e servem de orientação a todas às escolas oficiais responsáveis pelo preparo profissional do magistrado. Essencialmente, as abordagens selecionadas pela escola nacional consistem no desenvolvimento da aprendizagem baseado no ensino por competências, no encaminhamento metodológico que favoreça a ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento e o contexto educacional voltado para a atividade jurisdicional. Com essas diretrizes, a ENFAM defende que o aprofundamento teórico decorreria de atividades reflexivas tais

como problematizações, simulações, estudos de caso, resolução de problemas, observação de casos reais.

Aqui, é importante frisar que a ENFAM foi criada somente em 2004, pela EC 45/2004, de modo que os primeiros documentos orientadores do seu trabalho educativo começaram a ser produzidos somente no final da década de 2010. Por outro lado, oficialmente, as primeiras instituições educativas dedicadas à formação dos magistrados começaram a ser constituídas no final da década de 1970. Até a criação da ENFAM, portanto, grande parte do percurso histórico vinculado à formação de magistrados foi trilhado pelas escolas judiciais e da magistratura sem o acompanhamento da escola nacional.

Os primeiros passos dessa trajetória histórica foram percorridos por escolas como a Escola Judicial Edésio Fernandes (EJEF), selecionada nesse trabalho como estudo de caso. Desse modo, para compreender a trajetória do Curso de Formação Inicial e, com isso, ampliar o conhecimento sobre a escola e a educação judicial, buscou-se investigar o objeto de estudo em seu ambiente próprio, ou seja, no ambiente escolar. Com o apoio da EJEF, foi possível acessar as fontes documentais e bibliográficas históricas mantidas nos arquivos da escola. Além disso, a partir do olhar discente, conseguimos levantar vestígios que possibilitaram analisar amplamente a influência das concepções educacionais predominantemente adotadas nas práticas educativas da escola. Esta etapa da pesquisa, portanto, voltou-se ao estudo do objeto de investigação com base nas fontes documentais, bibliográficas e fontes orais, frutos da pesquisa de campo realizada nas dependências da EJEF.

2.2 A ESCOLA JUDICIAL DESEMBARGADOR EDÉSIO FERNANDES: UM ESTUDO DE CASO

O estudo de caso, como metodologia de pesquisa, “[...] se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2016, p. 128). Em vista do exposto, é pertinente reforçar, de antemão, que a escolha da EJEF se deu em virtude desta instituição educativa ser considerada a primeira escola judicial oficialmente constituída no país.

Como recorte temporal, foi estabelecido o período compreendido entre as décadas de 1977 e 2019. Sobre esse aspecto, importa resgatar os estudos de Bloch (2001), segundo o qual, o tempo na história precisa ser percebido como “[...] próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar da sua inteligibilidade” (BLOCH, 2001, p. 55). As fontes históricas foram organizadas e interpretadas de acordo com as categorias de análise do materialismo histórico-dialético, em especial, da mediação e da totalidade. Com relação às fontes orais, a sua produção, organização e interpretação ocorreram com base na categoria da experiência proposta por Thompson (1981), como exposto no início desta dissertação.

Desse modo, tendo em conta os objetivos de pesquisa, buscou-se, inicialmente, conhecer a origem da escola com o propósito de compreender a sua atuação concreta na realidade e, em seguida, os esforços foram direcionados à análise da evolução histórica do curso de formação inicial, percebidos nos dias atuais, como “o coração” de toda escola de formação de juízes.

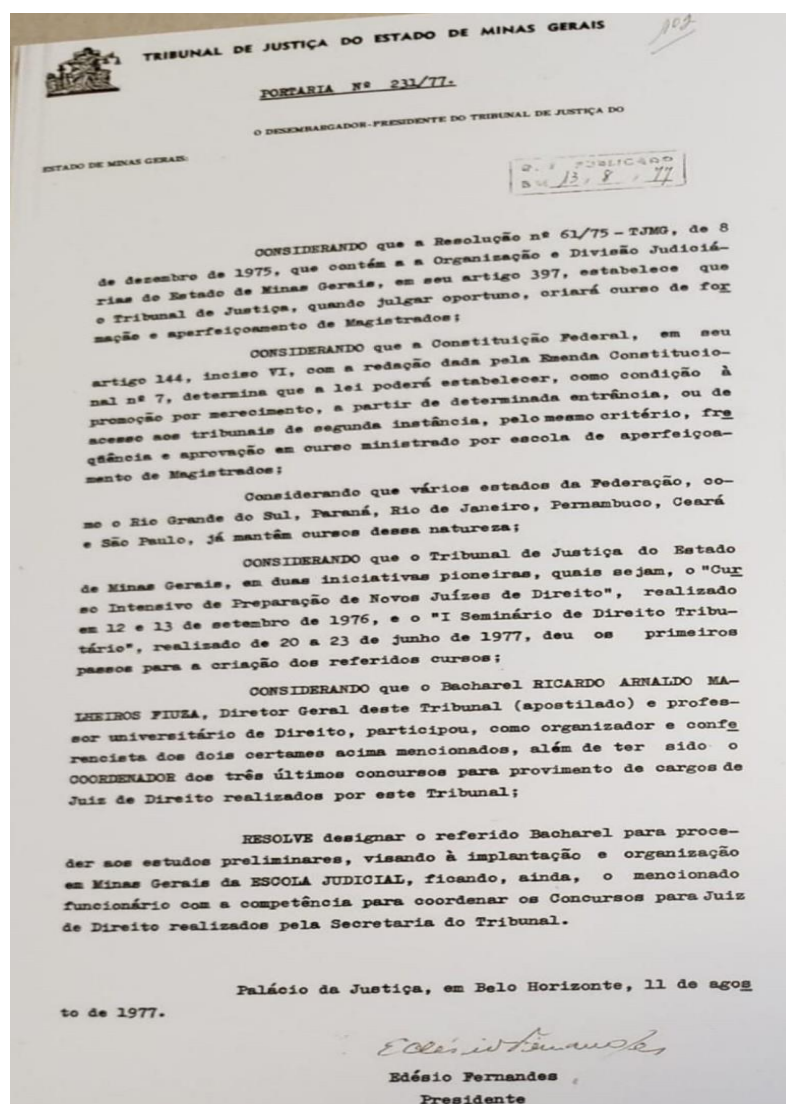
2.2.1 O Processo Histórico da EJEJF

A Escola Judicial Desembargador Edésio Fernandes (EJEJF) foi criada por meio da Portaria n.º 231, de 11 de agosto de 1977, expedida pelo então Presidente do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, o Desembargador Edésio Fernandes. Essa iniciativa teve como objetivo dar cumprimento ao disposto na Resolução n.º 61, de 8 de dezembro de 1975, que tratava da Organização e Divisão Judiciária do Estado de Minas Gerais. Esse aspecto atribui à Resolução n.º 61 do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG) a reputação de principal impulso normativo da criação da EJEJF visto que, no seu artigo 397, a resolução fixava que “[...] o Tribunal de Justiça, quando julgar oportuno, criará curso de formação e aperfeiçoamento de Magistrados” (MINAS GERAIS, 1975, p. 117).

Com a publicação da Resolução 61/1975, começaram a surgir os primeiros trabalhos educativos desenvolvidos pelo TJMG, tal como o primeiro Curso Intensivo de Preparação dos Novos Juízes, realizado em setembro de 1976 e o primeiro Seminário de Direito Tributário, realizado em junho de 1977 a poucos meses da constituição formal da EJEJF (TJMG, 2007, p. 19).

Na sequência, em agosto de 1977, a já citada Portaria 231/1977 criou oficialmente a EJEF. Logo após, foi aprovada a Lei Estadual n.º 7655, de 21 de dezembro de 1979, com a finalidade de adaptar os dispositivos da Resolução n.º 61/1975 à Emenda Constitucional n.º 7/1977 (EC 7/1977) e à Lei Complementar Federal n.º 35, de 14 de março de 1979 (LOMAN). Como já exposto neste estudo, com a aprovação da EC 7/1977, a frequência em cursos de preparação para a magistratura finalmente se tornou norma constitucional. Dentre outras providências trazidas pela Lei Estadual n.º 7655/1979 restou estabelecida em seu artigo 23, parágrafo 4º, inciso V, a competência do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais (TJMG) para dirigir a Escola Judicial recém-criada, por intermédio da figura do seu vice-presidente.

Figura 1: Cópia da Portaria 231/77 assinada pelo Presidente do TJMG



Historicamente, a EJEJF é tida como a primeira escola oficial de formação de magistrados a integrar um Tribunal de Justiça no Brasil. A adoção do nome “Escola Judicial Desembargador Edésio Fernandes” ocorreu apenas em 1981, como uma homenagem ao magistrado que foi responsável pela sua criação. Logo após, no início da década de 1980, surgiram as escolas de formação de juízes vinculadas às associações de magistrados do Rio Grande do Sul (1980) e do Paraná (1983). Uma vez criada a escola judicial mineira, foi escolhido o professor universitário e servidor do TJMG Ricardo Arnaldo Malheiros Fiuza para coordenar os trabalhos necessários para concretização da instalação da escola. A seleção do professor Fiuza ficou registrada na própria portaria 231/1977, que deu “vida” à EJEJF:

CONSIDERANDO que o Bacharel RICARDO ARNALDO MALHEIROS FIUZA, Diretor Geral deste Tribunal (apostilado) e professor universitário de Direito, participou, como organizador e conferencista dos dois certames acima mencionados, além de ter sido o COORDENADOR dos três últimos concursos para provimento de cargos de Juiz de Direito realizados por este Tribunal; RESOLVE designar o referido Bacharel para proceder aos estudos preliminares, visando à implantação e organização em Minas Gerais da ESCOLA JUDICIAL, ficando, ainda, o mencionado funcionário com a competência para coordenar os Concursos para Juiz de Direito realizados pela Secretaria do Tribunal (MINAS GERAIS, 1977, p. 1).

Tal como as escolas que a sucederam, o contexto social atrelado à origem da EJEJF remete à complexificação das relações sociais, decorrentes do processo de modernização econômica e, mais à frente, ao advento da promulgação da Constituição de 1988, que consagrou novos direitos e garantias de natureza individual e coletiva. Concomitantemente, havia a movimentação de magistrados que, reunidos em associações, organizavam reuniões destinadas à escuta de juízes mais jovens e ao relato de experiências pelos magistrados com mais tempo na carreira.

O atual Projeto Pedagógico Institucional da EJEJF (PPI) atribui ao Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira, Desembargador Sérgio Lellis Santiago e ao Desembargador Régulo da Cunha Peixoto, a condição de idealizadores do projeto de construção da EJEJF. Consta no PPI (2021) da Escola que os sobreditos magistrados “[...] apresentaram ao Desembargador Edésio Fernandes, a ideia inédita” (MINAS GERAIS, 2021, p. 6). De acordo com o referido documento, a proposta de constituição da Escola foi impulsionada “[...] pela experiência que tanto o Ministro Sálvio de

Figueiredo Teixeira, quanto o Professor Ricardo, vivenciaram como discentes ao serem enviados pelo Tribunal ao Centro de Estudos Judiciários (CEJ), em Lisboa” (MINAS GERAIS, 2021, p. 6).

As primeiras atividades educacionais promovidas pela EJEJ consistiram em “[...] seminários e encontros jurídicos para juízes, realizados em caráter experimental, com duração de uma semana apenas” (MINAS GERAIS, 2021, p. 6). Após, “[...] coube à EJEJ também a condução dos concursos para Juiz de Direito e dos treinamentos para os aprovados quando ingressassem na magistratura” (MINAS GERAIS, 2021, p. 6). Os primeiros concursos para ingresso na magistratura acompanhados pela escola formalmente constituída ocorreram em 1978/1979, com 34 aprovados e em 1980/1981, com 25 novos juízes. Posteriormente, aos referidos certames, a EJEJ ficou incumbida da realização dos respectivos Cursos de Preparação Intensiva para ingresso na Magistratura, os quais foram ofertados em 1979 e 1981, respectivamente. Esses foram os primeiros cursos da EJEJ como escola judicial, cuja organização se deu “[...] em poucos dias, cujas aulas incluíam: discussões sobre deontologia forense, aspectos práticos dos processos civil e penal, administração do foro; normas relativas ao Tribunal Eleitoral; e distribuição de material de consulta para a prática da judicatura” (TJMG, 2007, p. 34).

Figura 2: Primeiros Cursos e Eventos da EJEJ (1977-1981).



Fonte: TJMG, 2007, p. 35-36.

A promulgação da Constituição de 1988 provocou mudanças importantes na composição e na forma de atuação da Escola. Com efeito, o contexto da realidade no qual se consolidou a concepção de escola e que motivou a produção dos atos normativos que, sob o ponto de vista formal, deram vida à EJEJF, ocorreram durante a vigência do AI-5, no período da ditadura militar. Diante disso, a compreensão da história da EJEJF e da sua ação concreta nos dias atuais demandará uma breve reflexão sobre a trajetória histórica do próprio Poder Judiciário brasileiro.

Nas palavras de Sadek (2010, p. 1), “[...] a evolução da instituição judiciária passou por importantes pontos de inflexão em direção a uma maior autonomia”. Segundo essa autora, na Constituição de 1824, a primeira Constituição do Brasil, o Poder Judiciário ostentava “[...] uma independência bastante relativa, já que o mesmo texto constitucional dotava o imperador de amplos poderes, inclusive o de interferir no Judiciário e exercer controle sobre ele” (SADEK, 2010, p. 1). Após a Proclamação da República, em 1889, o Congresso Nacional, impulsionou transformações importantes no sistema de justiça. Assim, com a Constituição de 1891, o poder moderador foi extinto, houve a criação da justiça federal que não existia no Império e as atribuições e competências dos demais órgãos, bem como as garantias da magistratura foram redefinidas. Nesse período, o Judiciário sofreu interferências das inúmeras crises que demarcaram o período e que provocaram instabilidades políticas e institucionais. A Constituição de 1934 manteve a estruturação dos órgãos do sistema de justiça iniciado pela Constituição de 1891, em especial, mantendo a justiça federal e criou a carreira da magistratura estadual, tornando obrigatório o ingresso por meio de concurso. Com a ditadura de Getúlio Vargas, aconteceu o enfraquecimento do Judiciário de modo que os Poderes Legislativos e Judiciários se tornaram subordinados ao Poder Executivo. A justiça federal e a justiça eleitoral foram extintas e, como resultado, a justiça estadual voltou a processar e julgar as causas de interesse da União. Com a redemocratização do país, a Constituição de 1946 reintroduziu a justiça eleitoral, constitucionalizou-se a justiça do trabalho e se criou o Tribunal Federal de Recursos, encarregado de analisar as causas de interesse da União em grau de recurso. Naquele momento, a justiça federal ainda não havia sido reintroduzida ao sistema de justiça. Assim, os juízes estaduais permaneciam responsáveis por essas demandas no primeiro grau de jurisdição. No período militar,

restabeleceu-se a justiça federal por meio da Constituição de 1967, que conferiu amplos poderes para o chefe do executivo. Com o Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968 (AI-5), o chefe do Poder Executivo passou a ter poderes praticamente ilimitados. Dessa maneira, “[...] tal como sucedera durante o Estado Novo, o presidente da República passou a ter poderes para demitir, remover, aposentar ou colocar em disponibilidade os magistrados” (SADEK, 2010, p. 3). O AI-5 teve um efeito avassalador em todos os aspectos da vida social, determinando a suspensão dos direitos políticos, da garantia do *habeas corpus* nos casos de crime político e de crimes contra a segurança nacional, a ordem econômica e social.

Com a Constituição de 1988, a independência dos Poderes se tornou efetiva e não meramente formal. Com isso, o Judiciário assumiu o seu papel na ordem democrática constitucional, conjuntamente com os Poderes Legislativo e Executivo. Além disso, diante das inúmeras violações aos direitos observadas no período anterior, o texto constitucional de 1988 contou com uma série de avanços formais direcionados à consagração de direitos fundamentais e à correção de iniquidades. Essa situação despertou maior preocupação em relação à formação dos intérpretes do Direito, especialmente em relação aos avanços formais introduzidos na Constituição de 1988. A partir dessa nova perspectiva, acentuava-se, portanto, a responsabilidade do Poder Judiciário quanto aos aspectos sociais, políticos e econômicos decorrentes das decisões proferidas por magistrados em todo o país, tornando premente o papel das escolas judiciais.

Os impactos dessa trajetória histórica até alcançar a promulgação da Constituição de 1988 foram registrados em diversos trechos de uma obra publicada em 2007 pelo Tribunal de Justiça mineiro, em comemoração aos trinta anos da criação da EJEF:

[...] nos anos 70, sob a égide da Constituição de 1967/1969, não tinha o Tribunal de Justiça de Minas Gerais vinculação direta, do ponto de vista funcional e administrativo, com os juízes de direito. A Instituição, no entanto, já se responsabilizava pelos concursos públicos para ingresso na magistratura. Os bacharéis selecionados nos certames eram nomeados pelo governador do Estado e assumiam suas comarcas sem um mínimo de conhecimentos práticos sobre a complexa tarefa de julgar [...] Estava, portanto, o Judiciário fragmentado e distante da autonomia orçamentária que lhe conferiria a imprescindível independência. Os juízes dispunham de pouco preparo para enfrentar a explosão de conflitos que o crescente processo de urbanização trazia à sociedade brasileira. (TJMG, 2007, p. 11)

Malgrado a indiscutível necessidade, já naquela época, de melhor preparação de magistrados, o país não vivia o exercício pleno da cidadania, o que

aconteceria após a promulgação da Constituição de 1988. Eram esparsas e tímidas as discussões e iniciativas que visassem à construção de instituições que promovessem cursos, treinamentos e seminários com esse fim (TJMG, 2007, p. 14).

Ainda assim, um grande passo, no âmbito nacional, se deu em 1977, com a Emenda Constitucional n.º 7 à Constituição de 1967/1969, após a qual a Carta Magna então vigente passou a rezar que a lei poderia 'estabelecer, como condição à promoção por merecimento, a partir de determinada entrância, ou de acesso aos tribunais de segunda instância, pelo mesmo critério, frequência e aprovação em curso ministrado por escola de aperfeiçoamento de magistrados' (TJMG, 2007, p. 15).

A promulgação da Constituição de 1988 tornou mais evidente aquilo que o Estado esperava das escolas dedicadas à formação do magistrado brasileiro em termos de preparação para o exercício da atividade jurisdicional. Como já abordado neste estudo, com a Constituição de 1988 e, em especial, a partir do advento da reforma judiciária introduzida pela EC 45/2004, o ingresso nos cargos iniciais da carreira da magistratura e o processo de formação profissional dos magistrados brasileiros passaram a ser regulamentados pelo artigo 93, inciso IV, da Constituição Federal. Com isso, a participação em cursos oficiais voltados à formação inicial e continuada dos juízes brasileiros se tornou etapa obrigatória dos processos de ingresso na carreira, da concessão da garantia constitucional do vitaliciamento e da promoção na carreira da magistratura. Além disso, a reforma no sistema de justiça brasileiro, projetada pela EC 45/2004, criou a ENFAM com a missão constitucional de regulamentar os cursos oficiais considerados válidos para tais fins.

A forma como a EJEJF se construiu historicamente implicou na incorporação dessas demandas de cunho social, político, econômico e jurídico que, no contexto local e nacional, influenciavam decisivamente as políticas orientadoras do sistema de justiça brasileiro. Já em meados da década de 1990, a EJEJF já era percebida como referência nacional dos processos de seleção e formação de magistrados. Em 1995, a Escola promoveu o primeiro Curso de Formação Inicial de longa duração voltado ao preparo dos novos juízes, o qual foi realizado em seis meses. Em 2002, passou a ter a competência para realizar cursos de formação continuada voltados aos servidores do TJMG. Desde então, a EJEJF se tornou responsável por todos os processos de recrutamento, seleção, formação inicial e desenvolvimento contínuo dos magistrados e servidores do TJMG. Além disso, a escola passou a ter a incumbência de organizar o plano de carreiras e gerir a avaliação de desempenho dos servidores do TJMG. Em

2005, a Escola continuou crescendo e foram criados os núcleos regionais vinculados à Escola Judicial, que surgiram como “[...] uma alternativa para a descentralização do trabalho, de modo a promover a integração, capacitação e formação inicial e permanente de magistrados e servidores também no interior do Estado” (MINAS GERAIS, 2021, p. 7).

Desde o começo da atuação da ENFAM, a EJEJF passou a alinhar o seu trabalho educativo, voltado à formação de magistrados, com as normativas e diretrizes pedagógicas estabelecidas pela escola nacional. Até então, a EJEJF conta com treze Cursos de Formação Inicial ofertados aos juízes substitutos do TJMG. Em 2019, a EJEJF incorporou aos programas de formação inicial e continuada de magistrados o Programa de Aperfeiçoamento dos Magistrados Vitaliciandos do TJMG. Essa iniciativa consistiu numa ação formativa voltada à orientação e ao apoio dos novos juízes durante o estágio probatório. Esse acompanhamento é realizado por juízes orientadores que compõem o corpo docente da EJEJF e se inicia desde o Curso de Formação Inicial, embora, do ponto de vista normativo, o período de vitaliciamento esteja situado no programa de formação continuada, conforme demonstrado no quadro 3.

Quadro 3: Programa de Desenvolvimento de Magistrados da EJEJF.

Programa de Desenvolvimento de Magistrados(as) - PDM						
Público	Descrição	Natureza	Área de atuação	Objetivo da formação	Tipo de demanda	Carga horária mínima
Magistrados(as)	Formação integral que englobe, além do saber jurídico, outros saberes e práticas que possibilitem a compreensão e interpretação da realidade social.	Especificamente pedagógica	Inicial	Capacitar para o exercício de suas funções, sensibilizá-los para incorporarem os valores do TJMG, bem como mobilizá-los para o cumprimento da missão e para a construção da imagem institucional junto à sociedade.	Induzida	200h
						40h módulo nacional (Enfam) + 24h Direito Eleitoral + atividade prática supervisionada = 480 horas
			Continuada	Proporcionar ao magistrado a oportunidade de desenvolver competências profissionais necessárias ao aprimoramento da qualidade da prestação jurisdicional.	Induzida e espontânea	Vitaliciar – 120h
						Curso de aperfeiçoamento para promoção na carreira - 40 horas por ano.

Fonte: TJMG, 2021, p. 114.

Somada às diretrizes da ENFAM, a EJEJ também possui suas próprias diretrizes educacionais. Com relação à dimensão pedagógica da EJEJ, cabe mencionar que o primeiro Plano Educacional da EJEJ foi divulgado em 2014, cuja construção decorreu da contratação de uma consultoria externa. Em 2018, sobreveio o primeiro Projeto Político Pedagógico da EJEJ (PPP), no qual houve a previsão da “[...] elaboração de itinerários formativos para as áreas consideradas críticas pela EJEJ, bem como a opção preferencial por metodologias ativas” (MINAS GERAIS, 2021, p. 10). Naquele momento, também foram envidados esforços na formação pedagógica da equipe que atuava na Escola e dos seus docentes. No final do ano de 2018, teve início a atualização do referido PPP e, em 2021, foram publicadas as atuais diretrizes pedagógicas da escola no seu Projeto Pedagógico Institucional 2021 (PPI).

Feitas essas considerações preliminares, ressalta-se que, do ponto de vista pedagógico, este estudo se limitou à análise do Projeto Político Pedagógico publicado no ano de 2018, por dois motivos: o primeiro, devido ao seu recorte temporal que corresponde ao período entre 1977 e 2019 e; o segundo, em razão do próprio objeto de estudo: o Curso de Formação Inicial, cujo último curso realizado pela EJEJ ocorreu no ano de 2019.

Em vista do exposto, consta no texto do PPP de 2018 que “[...] a EJEJ tem como principal objetivo promover o desenvolvimento de competências para a prática jurisdicional”. Para tanto, o referido PPP registra que o trabalho educativo desempenhado pela EJEJ “[...] adota a concepção de competência sistematizada por Kuenzer (2003)” (MINAS GERAIS, 2018, p. 17), a qual é reproduzida no referido documento como:

[...] a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com eficiência e no tempo adequado, 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 (MINAS GERAIS, 2018, p. 17).

Em seguida, com apoio na obra de Durand (1998), o PPP de 2018 destaca três dimensões em que a concepção de competência adotado pela Escola se articula com as práticas jurisdicionais:

[...] competências específicas são as relativas ao saber fazer: elas levam em consideração as necessidades dos processos e atividades do Tribunal; Competências cognitivas complexas são as relativas ao saber conhecer: integram as operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer; Competências comportamentais são as relativas ao saber ser ou saber conviver: combinam dimensões tais como o comportamento, a cultura e a identidade, e também a ideia de vontade, ou seja, do engajamento e da motivação; desenvolvem-se nos espaços e momentos de interação e de trocas, nos quais se formam as identidades (MINAS GERAIS, 2018, p. 17).

É possível notar que o primeiro PPP da EJEJF adota a mesma noção de competência selecionado pela ENFAM, cujo referencial teórico é representado principalmente pelas obras de Le Boterf (2003) e Zarifian (2001), os quais, por sua vez, expressam a corrente francesa de concepção da competência. Ao se referir às obras mencionadas, o PPP em referência descreve que “[...] esses autores associam a competência ao contexto e às condições materiais de trabalho, em que se incluem as práticas coletivas das equipes de trabalho” (EJEJF, 2018, p. 17). Como consequência, o texto do PPP enfatiza que, para haver a transformação da competência potencial em desempenho profissional, é necessário que coexistam condições materiais favoráveis para que essas competências se convertam em prática jurisdicional.

Com esses argumentos, o documento conclui que a utilização da corrente francesa implica que o efetivo desempenho da competência está associado às condições materiais de trabalho, com as relações interpessoais e com as práticas coletivas de trabalho. Além disso, “[...] leva ao entendimento de que os projetos pedagógicos, embora necessários para o desenvolvimento de competências, não são suficientes” (MINAS GERAIS, 2018, p. 17). Como exemplo, é sustentado no PPP de 2018 que a falta de condições materiais e coletivas necessárias ao bom desempenho de competências podem ser obstadas por diversos fatores materiais e coletivos, tais como: “[...] excesso de processos judiciais, falta de pessoal, qualificação inadequada de servidores, desmotivação das equipes, pressão, equipamentos e/ou sistemas informatizados inadequados” (MINAS GERAIS, 2018, p.18).

A concepção de aprendizagem eleita no PPP de 2018 é fundada no protagonismo dos alunos. Desse modo, o texto do documento orienta que a construção do conhecimento deve privilegiar a interação entre o sujeito aprendiz e o objeto do conhecimento. Nessa perspectiva, a ação pedagógica deve focar no aluno

e o professor “[...] passa a ser um organizador de situações significativas de aprendizagem, para o aluno, que se relaciona com o conhecimento e elabora suas próprias sínteses a partir das atividades propostas” (MINAS GERAIS, 2018, p. 18). Em seguida, os processos de aprendizagem são classificados como processos especificamente pedagógicos e processos pedagógicos mais amplos.

Os processos especificamente pedagógicos são identificados como processos intencionais, deliberados, que “[...] têm por objetivo promover, em contextos culturais definidos e de modo sistematizado, relações significativas entre o aprendiz e o conhecimento produzido pelos homens em seu processo social e histórico” (MINAS GERAIS, 2018, p. 18). E nos processos pedagógicos mais amplos, “[...] a aprendizagem resulta de ações não intencionais, assistemáticas, resultantes das dimensões educativas presentes em todas as experiências de vida social e laboral” (MINAS GERAIS, 2018, p. 18).

Tais aspectos supõem que a ação docente é compreendida como uma atividade mediadora em que, nos termos do PPP de 2018, “[...] cabe ao formador organizar atividades que tenham como ponto de partida os conhecimentos prévios dos magistrados e servidores, para, em seguida, apresentar os conhecimentos novos” (MINAS GERAIS, 2018, p. 19). A visão da ação docente como atividade mediadora se respalda na vertente teórica desenvolvida por Vygotsky (1984), sendo percebida como um elemento chave do processo de aprendizagem. Desse modo, ações educativas voltadas ao ensino são associadas à proposição de problemas e desafios, tal como proposto pelas diretrizes pedagógicas da ENFAM. Sobre esse último aspecto, consta no texto do PPP da EJEF de 2018:

[...] ensinar é promover discussões, de modo a propiciar a saudável convivência das divergências com os consensos possíveis, resultantes da prática do confronto, da comparação, da análise de diferentes conceitos e posições. Ensinar é planejar situações através das quais o pensamento tenha liberdade para mover-se das mais sincréticas abstrações para a compreensão possível do fenômeno a ser apreendido, em suas inter-relações e em seu movimento de transformação, através da mediação do empírico; é deixar que se perceba a provisoriidade e que nasça o desejo da contínua busca por respostas que, sempre provisórias, nunca se deixarão totalmente apreender; é criar situações para que o aprendiz faça seu próprio percurso, nos seus tempos e em todos os espaços, de modo a superar a autoridade do professor e construir a sua autonomia (MINAS GERAIS, 2018, p. 19).

Os princípios pedagógicos descritos no PPP que norteiam todo o trabalho educativo realizado pela EJEF, sobretudo com relação à concretização das práticas educativas voltadas à formação e aperfeiçoamento de magistrados e servidores, evidenciam as seguintes diretrizes principiológicas: (i) relação entre parte e totalidade; (ii) relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; (iii) relação entre teoria e prática. Assim, relacionar a parte com a totalidade pressupõe o desenvolvimento de atividades que permitam transitar da parte para o todo e deste para a parte. Enquanto princípio do trabalho educativo, a relação entre a parte e a totalidade busca privilegiar a compreensão acerca das múltiplas relações entre o conhecimento local e o conhecimento mais amplo, com o intuito de compor sínteses explicativas. A relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade parte da compreensão de que “[...] a produção do conhecimento é interdisciplinar. As abordagens fragmentárias da ciência não são suficientes para apreender as relações entre parte e totalidade” (MINAS GERAIS, 2018, p. 21). E a relação entre teoria e prática parte da premissa de que “[...] a produção ou a apreensão do conhecimento produzido não podem prescindir da prática, compreendida como ponto de partida e ponto de chegada do processo de conhecer” (MINAS GERAIS, 2018, p. 21).

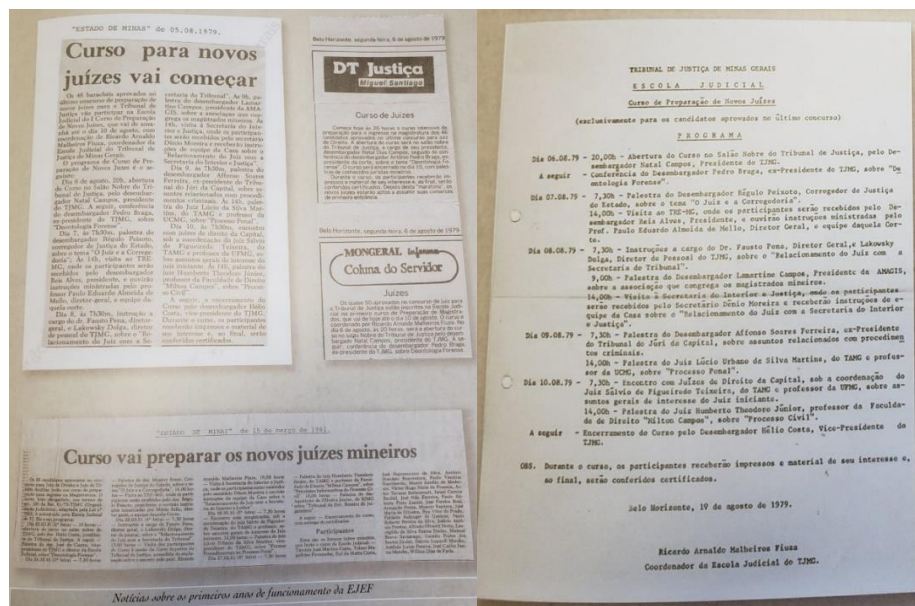
O Projeto Político Pedagógico de uma escola é o documento onde são expressas a intencionalidade e a finalidade da instituição educativa por meio da delimitação de um caminho em direção a sua identidade, ao seu fazer e ao que se busca realizar. Nas palavras de Veiga (1998) é preciso ter em mente que o PPP de uma instituição educativa “[...] não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas” (VEIGA, 1998, p. 1). Ao contrário, “[...] ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 1998, p. 1). Todas as diretrizes citadas estão descritas no PPP 2018 da EJEF. Ele pode ser compreendido como um caminho em direção a sua identidade ou ao que se busca realizar. Como exposto, embora a EJEF contasse com um Plano Educacional desde 2014, o seu primeiro Projeto Político Pedagógico sobreveio somente em 2018, quando passou a orientar o trabalho educativo da escola. Em vista do exposto, cumpre aqui realçar o seu valor enquanto dado histórico e a sua valorosa contribuição para esse estudo.

2.2.2 O Curso de Formação Inicial da EJEF e a Perspectiva Discente

A trajetória histórica dos Cursos de Formação Inicial da EJEF pode ser dividida em dois períodos principais: (i) antes da Constituição de 1988 e; (ii) depois da Constituição de 1988. De modo que, com relação às formações organizadas após a Constituição de 1988, ainda é possível subdividir em dois momentos significativos: (i) antes da criação da ENFAM e (ii) após a criação da ENFAM. Como já mencionado, a EJEF foi criada em 13 de agosto de 1977, por iniciativa do Presidente do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, o Desembargador Edésio Fernandes. Em síntese, a criação formal da EJEF decorreu de uma sequência de normas como a Resolução n.º 61/1975 do TJMG, a Emenda Constitucional 7/1977, a Portaria n.º 231/1977, do TJMG e, por fim, a Lei Estadual 7655/1979.

O primeiro curso de formação dos magistrados recém-aprovados no concurso para o ingresso na carreira que foi oficialmente realizado pela EJEF ocorreu em 1979. Naquela época, “[...] o país viveu a transição do autoritarismo para a democracia. Em 1982, Minas Gerais voltava a eleger pelo voto popular, seu governador” (TJMG, 2007, p. 33). Os primeiros cursos realizados pela escola judicial tiveram repercussão no contexto social, com ampla divulgação na imprensa, conforme demonstrado nas notícias de jornais ilustradas na figura 3:

Figura 3: Divulgação na Imprensa e Primeiro Plano de Curso da Escola (1979-1981).



Fonte: TJMG, 2007, p. 41-42.

A organização do primeiro curso se deu em 1979 e contou com cinco encontros realizados entre os dias 06/08/1979 e 10/08/1979. Naquela época, o planejamento educacional consistia basicamente em palestras proferidas por magistrados desembargadores do TJMG. Em consulta ao arquivo da EJEJF, foi possível apurar, por meio de fontes bibliográficas, que essas palestras versavam sobre temas vinculados aos campos de estudo da deontologia, processo civil, processo penal, normas correccionais, relações interinstitucionais e sobre a associação de magistrados. Além dessas palestras também eram realizadas visitas a outros Tribunais como o Tribunal Regional Eleitoral de Minas Gerais e demais órgãos vinculados ao sistema de justiça, como a Secretaria de Interior e Justiça.

Conforme já exposto, o modelo inicialmente adotado pelo EJEJF foi elaborado pelo Professor Ricardo Fiuza. Na sequência, e anteriormente à promulgação da Constituição Federal de 1988, foram ofertados os seguintes “Cursos de Preparação Intensiva para Ingresso na Magistratura” nos anos de 1982, 1984, 1985, 1986, 1987 e 1988, aos candidatos aprovados nos respectivos concursos.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve um novo dimensionamento do sistema de justiça, em que um rol de direitos políticos, sociais, civis, econômicos, dentre outros, foram reconhecidos como direitos fundamentais. Essa nova configuração ensejou novos deveres e responsabilidades por parte do Estado. Dessa maneira, o Judiciário, em sintonia com os demais poderes, tornou-se um órgão regulador na vida social republicana.

Nesse período, a EJEJF manteve os “Cursos de Preparação Intensiva para Ingresso na Magistratura” durante os seguintes anos: 1989, 1990, 1992 e 1993. A partir do ano de 1996, por força da Lei Complementar Estadual n.º 38, de 13 de fevereiro de 1995, que, à época, instituiu a Lei de Organização Judiciária do TJMG, e da Resolução nº 291, de 7 de dezembro de 1995 (Res. 291/1995), que tratou do Regulamento da Escola Judicial Desembargador Edésio Fernandes, os cursos de preparação para o ingresso na magistratura passaram a ser denominados como Curso de Formação Inicial e os juízes recém-empossados como juízes estagiários. O referido regulamento fixou a duração mínima de seis meses de curso, estabeleceu um currículo e uma carga horária mínima, nos termos do artigo 27, inciso I e do artigo 29, incisos I a XVI e parágrafo segundo da Res. 291/1995.

Com essas modificações, o Curso de Formação Inicial assumiu maior consistência sob o ponto de vista do planejamento pedagógico. De acordo com a redação do artigo 28, incisos I a IV da Res. 291/1995, o curso passou à seguinte configuração:

I - aulas teórico-práticas, ministradas pelos Professores da EJEF; II - estágios, supervisionados por Orientadores de Estágio; III - conferências, painéis, seminários, júris simulados, audiências simuladas, visitas e outras atividades afins; IV - trabalhos de acompanhamento e avaliação psicológica (MINAS GERAIS, 1995, p. 15).

Quanto à etapa teórico-prática, prevista no inciso I do artigo 28 acima destacado, a Res. 291/1995 estipulou a carga horária mínima de 480 horas-aulas, com duração de 50 minutos para cada uma, nos termos do artigo 29, parágrafos 2º e 3º. Além disso, conforme estava previsto na regra contida no artigo 29, parágrafo 4º da mesma resolução, os componentes curriculares deveriam ser “[...] agrupados em módulos, ao longo do Curso, tendo em vista a afinidade e a complementaridade das matérias” (MINAS GERAIS, 1995, p. 16). Os temas a serem trabalhados versavam sobre as disciplinas elencadas nos incisos do artigo 29, quais sejam:

I - Deontologia Forense; II - Direito Civil; III - Direito Penal; IV - Direito Comercial; V - Direito Constitucional; VI - Direito Administrativo; VII - Direito Tributário; VIII - Direito Eleitoral; IX - Direito da Infância e da Juventude; X - Direito Processual Civil; XI - Direito Processual Penal; XII - Organização Judiciária; XIII - Administração do Foro e do Fórum; XIV - Português Instrumental para o Magistrado; XV - Informática para o Magistrado; XVI - Psicologia Forense (MINAS GERAIS, 1995, p. 15-16).

Com relação ao estágio supervisionado, instituído pelo artigo 28, inciso II da Res. 291/1995, foi estipulada uma carga horária mínima de 360 horas, distribuídas em, no mínimo, 3 horas por dia. Para a realização dessa etapa da formação, o artigo 30, incisos I a XIV determinava que os juízes em formação deviam ser divididos em pequenos grupos e, mediante rodízio, serem distribuídos entre os seguintes órgãos:

I - Tribunal de Justiça; II - Tribunal de Alçada; III - Corregedoria-Geral de Justiça; IV - Vara Cível de Belo Horizonte; V - Vara de Família de Belo Horizonte; VI - Vara de Sucessões e Ausência de Belo Horizonte; VII - Vara de Registros Públicos, Falências e Concordatas de Belo Horizonte; VIII - Vara de Fazenda Pública de Belo Horizonte; IX - Vara da Infância e da Juventude de Belo Horizonte; X - Vara Criminal de Belo Horizonte; XI - Vara de

Execuções Criminais de Belo Horizonte; XII - Tribunal do Júri de Belo Horizonte; XIII - Vara de Precatórias de Belo Horizonte; XIV - Varas de comarcas do interior do Estado (MINAS GERAIS, 1995, p. 16).

No que concerne à frequência em conferências, painéis, seminários, júris, audiências simuladas, visitas, determinadas no artigo 28, inciso II, da Res. 291/1995, a EJEJF deveria, nos termos do artigo 31, promover tais atividades aos juízes em formação, assim como providenciar “[...] a inscrição em eventos semelhantes, realizados por outros órgãos públicos e entidades públicas e privadas, que sejam significativos para sua formação” (TJMG, 1995, p. 17). E, por fim, o artigo 32 estipulava que todos os magistrados recém-empoadados deveriam ser submetidos a avaliações psicológicas “[...] através da aplicação de testes psicotécnicos vocacionais e de personalidade, procedimentos de dinâmica de grupo e outras atividades, com o objetivo de se verificar sua aptidão para o exercício da função jurisdicional” (MINAS GERAIS, 1995, p. 17).

A avaliação dos magistrados em formação era realizada mediante a aplicação de provas, escritas ou orais, monografias e outros trabalhos escritos, relatórios de estágios, participação em júris e audiências simuladas, debates, painéis e outras atividades. Os responsáveis pela aplicação e correção dos trabalhos de avaliação eram os professores que ministravam as aulas teórico-práticas e os orientadores de Estágio. Para a aprovação, os juízes em formação deveriam obter sessenta por cento de aproveitamento em cada disciplina, estágio ou atividade, conforme estava previsto no artigo 35 da Res. 291/1995.

De acordo com o texto do artigo 36 da Res. 291/1995, o corpo docente encarregado de ministrar as aulas teórico-práticas, assim como os professores que atuavam como orientadores do estágio supervisionado, era composto por magistrados, servidores do Tribunal, professores universitários e outros profissionais, indicados pelo Diretor da EJEJF. A Res. 291/1995 representou um marco significativo da formação inicial de magistrados do TJMG, em especial, pelo desenvolvimento alcançado e a relevância para o sistema de justiça local com repercussão sobre a coletividade. Durante o período em que a Res. 291/1995 vigorou, a EJEJF promoveu cinco Cursos de Formação Inicial nesse formato (do 1º ao 5º Curso de Formação Inicial), os quais foram ofertados nos anos de 1996, 1997, 1998, 2000 e 2001.

Figura 4: 1ª a 5ª Turma do Curso de Formação Inicial da EJEJ (1996-2001).



Fonte: TJMG 2007, p. 49-50.

Com relação aos Cursos de Formação Inicial realizados nesse período, de acordo com o arquivo mantido pela EJEJ, foi possível localizar um relatório sobre a avaliação de reação aplicada aos discentes que participaram do 2º Curso de Formação Inicial, em 1997. Por certo, a medida tinha como propósito proporcionar à Escola a avaliação do impacto da ação educativa no contexto discente, com base na análise dos próprios discentes. Para tanto, os magistrados em formação foram questionados com relação aos componentes curriculares descritos no artigo 29 da Res. 291/2015, organizados em módulos A, B e C.

O módulo A abordou os seguintes temas: Direito Civil, Direito Comercial, Processo Civil e Português. O módulo B foi dedicado aos estudos sobre: Administração do Foro e do Fórum, Processo Penal, Deontologia, Psicologia Forense e Direito Penal. E o módulo C trabalhou as seguintes disciplinas: Direito Tributário, Direito Eleitoral, Direito Constitucional, Direito da Infância e Juventude, Organização Judiciária e Corregedoria. Para cada módulo foi estipulada uma carga horária dedicada ao estágio supervisionado, o qual foi realizado nas unidades judiciárias do TJMG em consonância com programa de cada módulo. O estágio supervisionado

contava com o acompanhamento de docentes que atuavam como orientadores dos “juízes estagiários”.

A avaliação de reação continha questões que versavam sobre diversos aspectos, a saber: a satisfação em relação à disciplina, a atuação docente, o conteúdo programático, a carga horária, o material didático e o estágio supervisionado. Os dados coletados foram organizados em gráficos, conforme demonstrado no Anexo II.

Além disso, os alunos também foram provocados a formular sugestões para a melhoria do Curso de Formação Inicial. Como resultado, as informações coletadas auxiliaram a compreender melhor a percepção dos alunos sobre o curso, ao mesmo tempo em que ajudaram a desvelar características importantes do trabalho educacional levado a efeito. Com relação ao grupo de disciplinas organizadas no módulo A, ao serem provocados a propor “sugestões para o curso”, os juízes em formação indicaram os aspectos descritos na coluna “relato dos alunos”. As informações abaixo relacionadas equivalem à transcrição *ipsis litteris* dos dados contidos no relatório descritivo da avaliação de reação. Aqui, as informações coletadas foram organizadas no Quadro 4¹⁹:

Quadro 4: Avaliação de Reação do “Módulo A” do 2º Curso de Formação Inicial (1997)

CATEGORIA	RELATO DOS ALUNOS
CONTEÚDO	➤ aulas mais práticas sobre assuntos mais comuns e polêmicos; ➤ palestras sobre temas relevantes; ➤ conhecer o funcionamento das secretarias; ➤ o conteúdo das matérias deve limitar-se aos temas mais polêmicos e atuais, pois a teoria já foi estudada na faculdade e aferida no concurso.
TRABALHO DOCENTE	➤ aulas mais práticas sobre assuntos mais comuns e polêmicos; ➤ as aulas de Processo Civil e Direito Civil deveriam ser mais práticas; ➤ mais debate entre Juízes-Estagiários; ➤ melhor escolha dos orientadores de estágio; ➤ rodízio entre os integrantes do grupo; ➤ modificação da sistemática de avaliação;

¹⁹ Os apontamentos com menções diretas a professores foram excluídos.

	➤ criar um horário para contato individual entre professor e aluno; ➤ oportunidade para serem discutidas experiências vividas no Fórum; ➤ discussão de casos concretos e esclarecimentos sobre a sentença.
CARGA HORÁRIA	➤ melhor distribuição da carga horária, de forma a permitir maior troca de experiências e materiais entre os juízes-estagiários; ➤ aumentar a carga horária dos estágios nas Varas Cíveis e de Família; ➤ aumento da carga horária de Direito Civil; aumento da carga horária; aumento da carga horária de Processo Civil com redução das aulas teóricas; ➤ diminuir a carga horária de Português e aumentar a carga horária de Direito Comercial; maior tempo para pesquisa; ➤ mais avaliações e discussões sobre as sentenças.

Fonte: Organizado pela autora (2022).

Com relação aos módulos B e C, as sugestões propostas pelos alunos foram agrupadas em um mesmo campo do relatório. As respostas dos alunos que foram registradas no relatório foram organizadas no Quadro 5:

Quadro 5: Avaliação de Reação dos “Módulo B e C” do 2º Curso de Formação Inicial (1997)

CATEGORIA	SUGESTÕES DOS ALUNOS
CONTEÚDO	➤ mais aulas sobre técnica de sentenças; ➤ mais foco na jurisdição.
TRABALHO DOCENTE	➤ mais prática e menos teoria; ➤ palestras no lugar de aulas; ➤ palestras e visitas a instituições no lugar das aulas teóricas; ➤ discussão sobre temas polêmicos; ➤ supressão das provas.
CARGA HORÁRIA	➤ diminuir o tempo do curso; ➤ aumentar a carga horária da disciplina de Deontologia.
OUTROS	➤ mudança da denominação “juízes-estagiários”.

Fonte: Organizado pela autora (2022)

Os achados acima descritos sinalizam aspectos significativos da percepção dos alunos do 2º Curso de Formação Inicial da EJEJF. Em certa medida, essas informações auxiliam na compreensão sobre o trabalho educativo correspondente aos cursos realizados entre os anos de 1996 e 2001, sob a perspectiva discente. Nesse período, os cursos de formação inicial eram organizados sob as diretrizes da Resolução 291/1995. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que os dados sistematizados por intermédio dos Quadros 4 e 5 mostram os aspectos da ação educativa que não corresponderam às expectativas dos magistrados em formação, em termos de formação profissional, essas informações também conseguem revelar a realidade dos sujeitos e do contexto educacional em que essas relações ocorreram.

Com relação ao conteúdo, em geral, os relatos apontam para o distanciamento ou insuficiência de articulação com a realidade concreta. Essa percepção dos alunos foi manifesta por meio de expressões destacadas no Quadro 4 como “aulas mais práticas sobre assuntos mais comuns e polêmicos”, “o conteúdo das matérias deve limitar-se aos temas mais polêmicos e atuais”. Quanto à atuação docente e às estratégias metodológicas utilizadas, uma característica marcante dos relatos foi a reivindicação por aulas práticas com direcionamento ao processo de trabalho. As observações dessa natureza indicavam como exemplo de atividades mais apropriadas a produção de peças processuais, como sentenças ou a realização de visitas às unidades do Tribunal de Justiça e aos órgãos vinculados ao sistema de justiça. Com relação às visitas, o foco das reivindicações girava em torno da possibilidade de melhor conhecer o funcionamento e os respectivos modelos de gestão das unidades judiciárias ou demais órgãos. No que se refere à carga horária, em alguns momentos ela foi considerada excessiva e, em outros, insuficiente. Por exemplo, foi considerada excessiva como relação a algumas disciplinas como Português Instrumental, Direito Comercial e Psicologia Forense e percebida como insuficiente, com relação às disciplinas de Processo Civil, Direito Civil e Deontologia. Ainda, no que concerne à carga horária, alguns relatos apontavam para a carga horária excessiva do curso inteiro ou que vincularam a inadequação da carga horária ao desempenho do professor.

Essa configuração do Curso de Formação Inicial perdurou até o ano de 2002, quando a Resolução 388, de 30 de abril de 2002 (Res. 388/2002) revogou a Resolução 291/1995.

Com a Res. 388/2002 algumas mudanças foram introduzidas na formação inicial de juízes. A duração mínima do curso de formação inicial passou a ser de três meses, metade do tempo de duração previsto na Res. 291/1995. Com essa mudança, as aulas teórico-práticas passam a ter a carga horária de 260 horas e o estágio supervisionado passou a contar com 130 horas, conforme disposto no artigo 35, artigo 37, parágrafo 2º e artigo 38, parágrafo 2º da Res. 388/2002, abaixo transcritos:

art. 35 – O referido regulamento fixou a duração mínima de seis meses de curso, estabeleceu um currículo e uma carga horária mínima, conforme disposto no artigo 27, inciso I e no artigo 29, incisos I a XVI e parágrafo segundo da Res. 291/1995.

art. 37 – As aulas teórico-práticas versarão sobre Direito Público, Direito Privado e Direito Penal. [...] § 2º O Curso terá no mínimo duzentas e sessenta horas-aula destinadas às aulas teórico-práticas.

art. 38 - Para a realização dos estágios os Juízes-Substitutos serão divididos em pequenos grupos, distribuídos esses para estagiarem, mediante rodízio, junto às diversas Varas das comarcas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. [...] § 2º - O Curso terá, no mínimo, cento e trinta horas de estágio (MINAS GERAIS, 2002, p. 12).

Com relação aos componentes curriculares, as aulas teórico-práticas passaram a ser organizadas em Direito Público, Direito Privado e Direito Penal, as quais permaneceram agrupadas em módulos, de acordo com a afinidade e a coerência entre os temas estudados. Além disso, a partir da publicação da Res. 388/2002, o currículo do Curso de Formação Inicial passou a contar com aulas de noções gerais sobre Medicina Geral e sobre as Atividades Notarial e Registral.

Embora a Res. 388/2002 tenha sofrido diversas alterações por outras normativas expedidas pelo TJMG, os dispositivos que disciplinam o Curso de Formação Inicial permaneceram aplicáveis até a ENFAM passar a exercer a sua missão constitucional de regulamentar e fiscalizar a formação oficial para a magistratura. Isso se deu somente com a publicação da Resolução n.º 3, de 4 de dezembro de 2013, da ENFAM, a qual foi posteriormente revogada pela Resolução ENFAM n.º 2, de 8 de junho de 2016.

Sob a vigência da Res. 388/2002 foram organizados os seguintes Cursos de Formação Inicial na EJEJF: o 6º Curso de Formação Inicial (2003), o 7º Curso de Formação Inicial (2004), o 8º Curso de Formação Inicial (2005), o 9º Curso de Formação Inicial (2006), o 10º Curso de Formação Inicial (2007) e o 11º Curso de

Formação Inicial (2008). Em relação a esse grupo de cursos, foi possível notar uma redução significativa da carga horária do Curso de Formação Inicial. Durante a vigência da Res. 291/2015, as aulas teórico-práticas, previstas no inciso I do artigo 28, contavam com a carga horária de, no mínimo, 480 horas-aulas. Com o advento da Res. 388/2002, as aulas teórico-práticas passaram a ter 260 horas-aulas. Em ambas as resoluções, uma hora-aula era equivalente a 50 minutos. O estágio supervisionado, na Res. 291/2015 contava com uma carga horária mínima de 360 horas, a partir da Res. 388/2022 passou a ter 130 horas.

Com relação a esse conjunto de cursos, ou seja, os cursos que foram ofertados com respaldo na Res. 388/2002, não foram localizados, por ocasião da pesquisa de campo nas dependências da EJEJF, relatórios contendo a avaliação de reação desse grupo de cursos. Por outro lado, quanto ao período iniciado a partir da publicação da Res. 388/2002, foi possível produzir fontes orais de pesquisa, as quais foram concretizadas por intermédio de entrevistas semiestruturadas com uma magistrada, ex-aluna do 10º Curso de Formação Inicial da EJEJF (2007), um magistrado, ex-aluno do 13º Curso de Formação Inicial da EJEJF (2019) e uma servidora da EJEJF, com atuação na gestão dos Cursos de Formação Inicial da escola. A análise deste período e da etapa que o sucedeu será apresentada no subtítulo organizado na sequência.

2.2.2.1 A perspectiva discente a partir da Resolução 388/2002 e do início da atuação da ENFAM

Nesse momento, cabe uma reflexão sobre o método de investigação da história proposto por Thompson (1981). Em sua obra, este autor de origem inglesa conduz os leitores a uma reflexão sobre o empirismo e a produção do conhecimento histórico, a partir de um embate epistemológico com o filósofo francês Althusser (1918-1990). Ao discutir a natureza das fontes históricas, Thompson (1981, p. 49) argumenta que o discurso histórico “[...] consiste num diálogo entre conceito e evidência”, que se manifesta por meio de uma relação pensada e trabalhada dialeticamente “[...] por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro” (THOMPSON, 1981, p. 49). Em sua perspectiva, o modo como se indaga as

fontes assegura a integridade epistemológica da produção do conhecimento histórico. Dessa maneira, de acordo com os argumentos sustentados por esse mesmo autor, “[...] o interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese (por exemplo, quanto à maneira pela qual os diferentes fenômenos agiram uns sobre os outros); o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas” (THOMPSON, 1981, p. 49).

Dessa premissa, emerge a construção da categoria da experiência por Thompson (1981) enquanto base teórico-metodológica para a compreensão da realidade e a produção do conhecimento histórico. Segundo esse mesmo autor:

[...] a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontecem a eles e ao seu mundo. Se tivermos de empregar a (difícil) noção de que o ser social determina a consciência social, como iremos supor que se dá? Certamente, não iremos supor que o ‘ser’ está aqui, como uma materialidade grosseira da qual toda idealidade foi abstraída, e que a ‘consciência’ (como idealidade abstrata) está ali. Pois não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada; e essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. A experiência, ao que se supõe, constitui uma parte da matéria-prima oferecida aos processos do discurso científico de demonstração (THOMPSON, 1981, p. 17).

Thompson (1981, p. 15) atribui “[...] à experiência, uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social”. Esses aspectos, na medida em que evocam as principais contribuições teórico-metodológicas em que se fundamentam a produção historiográfica contemporânea, serviram de apoio à produção de novas evidências históricas por meio do procedimento da entrevista semiestruturada. Em vista disso, buscando melhor compreender o objeto desse estudo, os relatos coletados junto aos entrevistados foram analisados em diálogo contínuo com as fontes documentais e bibliográficas disponíveis.

A partir dos dados coletados por meio das entrevistas, foram organizadas as seguintes categorias de análise de conteúdo: a) trabalho docente; e b) conteúdo de

ensino. Dessa análise, procurou-se compreender o conjunto dos dados históricos a partir dos significados construídos sobre as percepções dos entrevistados que participaram dos cursos de formação inicial da EJEJF naquele momento e local. A partir da produção e interpretação dos relatos coletados, foi possível suprir algumas lacunas e compreender melhor a impressão dos alunos sobre o trabalho educativo organizado pela Escola.

Desse modo, com relação aos cursos ofertados com respaldo na Res. 388/2002, conforme já mencionado, foi possível coletar o testemunho de uma magistrada, ex-aluna do 10º Curso de Formação Inicial, que foi ofertado no ano de 2007. Ao ser perguntada sobre “como foi o seu curso de formação inicial?”, as informações compartilhadas pela Entrevistada 1 (2022) auxiliaram a tornar mais evidente o enfoque instrumental das aulas frequentadas. Em suas palavras, a entrevistada mencionou que:

[...] não eram aulas de Direito, mas aulas focadas em como fazer um júri, como fazer uma audiência, como fazer sentenças, seguidas de atividades práticas, júri simulado, audiência simulada, prática de sentença correntemente (ENTREVISTADA 1, 2022).

Em relação ao trabalho docente e outros conteúdos de ensino, a mesma entrevistada relatou que as aulas eram planejadas no formato de palestras, que trataram das relações interinstitucionais entre o Tribunal de Justiça e os demais órgãos vinculados ao sistema de justiça, como, por exemplo, a Polícia Civil, a Polícia Militar, o Ministério Público etc. Outras aulas citadas pela Entrevistada 1 (2022) consistiram em palestras que versavam sobre a conduta dos magistrados, as quais eram ministradas por “[...] desembargadores aposentados exemplares ou pela Corregedoria, sobre normas” (ENTREVISTADA 1, 2022). Em geral, a Entrevistada 1 (2022) apontou que, no que concerne a organização do trabalho educativo, na sua opinião, naquele período ainda “[...] não havia um fio condutor. Não havia ainda essa diretriz de formação por competências. Mas olha, não é uma crítica, porque é como se praticava na época e foi um curso de três meses” (ENTREVISTADA 1, 2022).

Sobre a sua percepção acerca do foco do processo educativo, a Entrevistada 1 (2022) assinalou que a formação girou em torno “[...] da preocupação de nos capacitar minimamente para o enfrentamento prático dos momentos mais

desafiadores da função” (Entrevistada 1, 2002). Ao citar os temas trabalhados com maior ênfase, a mesma entrevistada indicou alguns procedimentos e atividades envolvidos na prática judicante, tais como: “[...] o júri, audiências, sentença criminal, decisão de execução penal, sentença na vara da infância, sentença cível, audiência com sentença nos juizados especiais” (ENTREVISTADA 1, 2022).

A atuação docente e a abordagem metodológica utilizadas foram caracterizadas da seguinte maneira:

[...] e tentavam proporcionar uma aula expositiva básica e depois várias sentenças simuladas a partir de cópias de processos já finalizados sem a parte da sentença. Então forneciam para a gente cópia de processos já encerrados, suprimiam a parte da sentença para que nós simulássemos a prolação daquela sentença em grupo. E algumas aulas assim, explicações, aulas expositivas, nada afinadas com o que nós discutimos hoje sobre peculiaridades da andragogia (ENTREVISTADA 1, 2022).

De acordo com os relatos da Entrevistada 1 (2022), após um tempo frequentando as aulas teórico-práticas, os juízes substitutos em formação foram encaminhados para o estágio supervisionado “[...] em varas, unidades jurisdicionais das mais diversas competências e cada juiz que nos recebia nos oferecia um tipo de atividade sem um direcionamento” (ENTREVISTADA 1, 2022). Ao detalhar como ocorreu a etapa do estágio supervisionado, a Entrevistada 1 (2022) explicou que percebeu que, naquela época “[...] não havia realmente um direcionamento formativo ou uma formação dos juízes que nos recebiam, para inserir essa atividade em um percurso formativo de forma coerente didaticamente” (ENTREVISTADA 1, 2022).

Nesse momento, cabe reforçar que os juízes estagiários, durante o estágio supervisionado, eram recebidos nas unidades jurisdicionais pelos próprios magistrados que eram titulares nessas unidades. Esses magistrados atuavam como professores orientadores do estágio supervisionado, sendo que, tal como foi descrito sobre as aulas teórico-práticas, a Entrevistada 1 (2022) mencionou que também não era possível notar uma intencionalidade do ponto de vista educativo. Em suas palavras, a Entrevistada 1 mencionou que “[...] cada um oferecia o que achava que seria útil. Um deixava conduzir audiência, um explicava, outro só nos deixava assistir” (ENTREVISTADA 1, 2022). Em síntese, a Entrevistada definiu o curso de formação inicial do qual participou como “[...] muito instintivo das pessoas que estruturavam o

curso [...]”, de modo que, em sua compreensão, “[...] o que era possível adquirir naquele momento era alguma noção sobre onde procurar ajuda” (ENTREVISTADA 1, 2022).

Com o apoio nesses relatos, foi possível compreender melhor aspectos relevantes do objeto de estudo. Em relação aos temas trabalhados, o testemunho da Entrevistada 1 (2022) ajudou a perceber que os conteúdos de ensino focavam na transmissão de conhecimentos de natureza teórica ou procedimental necessários ao desempenho da função jurisdicional, tais como: realização de audiências e produção de peças processuais. Com relação à atuação docente e à abordagem metodológica utilizada, foram mencionadas a predominância de palestras e da proposição recorrente da atividade de elaboração de sentenças. Outras práticas educativas citadas aconteceram no contexto do estágio supervisionado. Essas práticas consistiram na visita às unidades jurisdicionais e na observação ou condução de audiências, a critério do professor-magistrado responsável. A Entrevistada 1 (2022) enfatizou que não era possível perceber um direcionamento formativo bem definido durante as aulas teórico-práticas ou no estágio supervisionado. De modo geral, o planejamento do processo educativo foi caracterizado como pouco estruturado, baseado em escolhas intuitivas e com a predominância de aulas expositivas e na transmissão de saberes percebidos como essenciais ao ingresso na carreira.

Com a criação da ENFAM, a escola nacional passou a exercer o papel de “[...] regulamentar os cursos oficiais para o ingresso e promoção na carreira [...]” da magistratura (BRASIL, 1988). Do período compreendido entre os anos de 2007 e 2011, a ENFAM regulou a formação inicial como etapa final do concurso público para a carreira da magistratura. Nesse ínterim, foram publicadas a Resolução nº 1 de 17 de setembro de 2007, que dispôs sobre o curso de formação para ingresso na magistratura (Res. 1/2007), a Resolução nº 2 de 16 de março de 2009 (Res. 2/2009), que estabeleceu as diretrizes para os conteúdos programáticos mínimos dos cursos de formação para ingresso na magistratura e de aperfeiçoamento profissional e a Resolução nº 1, de 6 de junho de 2011 (Res. 1/2011), que revogou a Res. 1/2007 e passou a regulamentar o curso de formação para ingresso na magistratura e os cursos de aperfeiçoamento para fins de vitaliciamento e promoção dos magistrados.

Na EJEJF, essas normas alteraram a forma de organização dos cursos destinados à formação inicial. Segundo a Entrevistada 3 (2022), servidora da escola

que atuava na gestão desses cursos, essas inovações impactaram significativamente no trabalho da escola “[...] tanto que a contagem dos nossos cursos de formação inicial, ela se interrompe no 11º curso²⁰ e aí passamos a contar como 1º, 2º e 3º cursos para ingresso na magistratura, quando, então, tornou-se fase do concurso” (ENTREVISTADA 3, 2022).

Durante esse período os cursos ofertados passaram a seguir as diretrizes da escola nacional. Com isso, a carga horária total da formação inicial passou a contar com 480 (quatrocentas e oitenta) horas, distribuídas em 4 (quatro) meses de curso. O conteúdo de ensino deveria ser organizado a partir dos seguintes componentes curriculares: I - elaboração de decisões e sentenças e realização de audiências; II - relações interpessoais e interinstitucionais; III - deontologia do magistério; IV - ética; V - administração judiciária, incluindo gestão administrativa e de pessoas; VI - capacitação em recursos da informação; VII - difusão da cultura de conciliação como busca da paz social. Quanto à orientação do trabalho docente, a Res. nº 1/2007 dispunha que “[...] a metodologia do curso consistirá não só em aulas e eventos, presenciais e a distância, com ênfase na formação humanística e pragmática, mas também em estudos de casos” (BRASIL, 2007, p. 1).

Ao se referir a tal período, a Entrevistada 1 (2022) acrescentou, ainda, uma reflexão no sentido de que a referida alteração na estrutura do curso deve ter introduzido um elemento competitivo ao processo formativo. Em suas palavras, a entrevistada destacou que:

[...] eu imagino que tenha acrescentado um elemento complexo de competição porque aí a escola interferia também na classificação no concurso, então o trabalho que na minha época era muito colaborativo pode ter adicionado um elemento adversarial. Porque a classificação no concurso é determinante para a nossa primeira lotação e para várias outras lotações no futuro. Então esse pode ter sido um elemento complicador para essa turma que tomou posse em 2012 (ENTREVISTADA 1, 2022).

Em 2013, a ENFAM publicou a Resolução n.º 3, de 4 de dezembro de 2013 (Res. 3/2013), a qual dispôs sobre o curso oficial para ingresso na carreira (etapa final do concurso público), o curso de formação inicial e os cursos de aperfeiçoamento profissional do magistério para fins de vitaliciamento, promoção e formação

²⁰ O 11º Curso de Formação inicial da EJEJ foi ofertado no ano de 2008, sob a égide da Res. 388/2002.

continuada. Com a Res. 3/2013, a formação inicial passou a contar tanto com o Curso Oficial para Ingresso na Carreira da Magistratura, como etapa final do concurso público, quanto com o Curso de Formação Inicial, ofertada compulsoriamente aos juízes recém-empossados na carreira.

A referida norma dispunha que, em caso de opção pela sua oferta do Curso Oficial para Ingresso na Carreira da Magistratura como etapa final do concurso público, a ação educativa deveria contar com carga horária mínima de 240 (duzentos e quarenta) horas-aula, com prazo máximo de 1 (um) mês para cada 120 (cento e vinte) horas. Para tais cursos, a Res. 3/2013 exigia que fossem observados os seguintes conteúdos programáticos, a saber:

(I) origem e teoria do poder judiciário; (II) deontologia da magistratura; (III) ética; (IV) relações interpessoais e interinstitucionais; (V) elaboração de decisões e sentenças e realização de audiências; (VI) administração judiciária, incluindo gestão processual, de pessoas e administrativa; (VII) capacitação em recursos da informação; (VIII) difusão da cultura de conciliação como busca da paz social; (IX) técnicas de conciliação e psicologia judiciárias; e (X) impacto econômico e social das decisões judiciais (BRASIL, 2013, p. 8).

De acordo com a mencionada norma, “[...] todos os conteúdos programáticos, na medida do possível, deveriam tratar de casos concretos atinentes aos temas” (BRASIL, 2013, p. 8). Ademais, o Anexo I da Res. 3/2013 reforçava que o fim colimado pela referida norma seria “[...] garantir a uniformidade de conteúdos programáticos, a fim de conferir maior densidade formativa aos magistrados em início de carreira” (BRASIL, 2013, p. 8).

No período em que vigorou a Res. 3/2013, a realização dos Cursos de Formação Inicial passou a ser destinada aos “[...] Tribunais que não optaram pelo curso oficial de ingresso [...]”, nos termos da regra contida no artigo 6 da Res.3/2013. O mesmo dispositivo disciplinava que, nos casos em que os Tribunais não optassem pelo Curso Oficial de Ingresso, deveriam “[...] ser observadas, também, as diretrizes traçadas para os conteúdos programáticos mínimos mencionados para os cursos oficiais de ingresso, bem como a carga horária mínima” (BRASIL, 2013, p. 2). Dessa forma, durante o período em que ficou vigente a Res. 3/2016, a realização de Cursos de Formação Inicial se tornou obrigatória somente para os tribunais que não optassem pelo Curso Oficial para Ingresso na Magistratura.

O 12º Curso de Formação Inicial da EJEF foi ofertado no ano de 2015, sob a égide da Res. 3/2013. Por opção da escola, esse curso não foi organizado como etapa final do concurso público. Sobre esse período, a Entrevistada 3 (2022) esclareceu que:

[...] então revimos a decisão do Tribunal de Minas Gerais em relação a isso e passamos de novo a fazer o curso de formação fora da fase do concurso já com os juízes, como juízes, empossados então voltamos para o 12º de formação de juízes e a 13ª turma foi a última até o momento (ENTREVISTADA 3, 2022).

Na sequência, em 2016, a Res. 3/2013 foi revogada pela Resolução 2, de 8 de junho de 2016²¹ (Res. 2/2016). A Res. 2/2016 permanece vigente até os dias atuais e é a norma responsável pela organização dos programas de formação inicial, continuada e de formadores, conforme já exposto no subtítulo 2.1 deste estudo. Sob a égide da Res. 2/2016, a EJEF organizou o 13º Curso de Formação Inicial, em 2019.

O 13º Curso de Formação Inicial da EJEF foi o último curso ofertado pela Escola e, a respeito do qual, foram produzidas fontes orais de pesquisa a partir do procedimento de pesquisa da entrevista semiestruturada, realizada com o Entrevistado 2 (2022). A partir dos relatos do Entrevistado 2 (2022), foi possível apurar mais evidências. Ao descrever as suas primeiras impressões a respeito da formação, o Entrevistado 2 (2022) mencionou que, desde o início, a organização do curso de formação despertou a sua atenção positivamente. Em suas palavras, descreveu:

[...] eu não diria interdisciplinaridade, mas diria intersetorialidade, não sei [...] esse multifoco que teve o curso de conseguir trazer aulas práticas, aulas teóricas, vivências, práticas, o cuidado com atendimento psicológico e o debate sobre questões emocionais que também teve espaço para isso (ENTREVISTADO 2, 2022).

Noutro aspecto, o Entrevistado 2 ressaltou que “[...] foi também um curso muito intenso, de manhã e de tarde. Com várias horas com intervalos apenas para lanche e almoço, durante os meses de agosto, setembro, outubro e novembro”. Sobre o trabalho docente, foi indicado que o curso contou com um corpo docente diversificado, composto essencialmente por magistrados da EJEF e da ENFAM e, em

²¹ Conforme constou no subtítulo 2.1, a Res. 2/2016 criou os programas de formação inicial, formação continuada e formação de formadores destinados à carreira da magistratura.

menor número, professores universitários (os quais também eram magistrados) e advogados:

[...] o contato com os professores foi o melhor possível, professores que vinham da própria magistratura estadual de Minas. Outros colegas magistrados de outros locais, houve também a participação de servidores do Tribunal, de professores de universidade, advogados, eventualmente, em menor escala (ENTREVISTADO 2, 2022).

Com relação ao módulo nacional, previsto no artigo 19, inciso I, da Res. 2/2016, com carga horária de 40 horas, sob a responsabilidade da ENFAM, o Entrevistado 2 (2022) relatou que a referida carga horária foi cumprida no período de uma semana. Com relação ao módulo nacional, as primeiras informações se dirigiram às discussões fomentadas em sala de aula pelos professores da ENFAM, as quais, segundo o Entrevistado 2 (2022), contemplaram temáticas socialmente relevantes, como questões envolvendo raça, gênero e humanização da execução penal:

[...] também trouxe professores da ENFAM, também muito interessante com uma perspectiva, um pouco até fora daquele padrão do Tribunal porque a gente sabe que cada Tribunal tem a sua perspectiva de atuação, tem a sua orientação e a ENFAM vem a meu ver trazer essa oxigenação porque traz juízes de São Paulo, do Pará, do Sul [...] Especialmente no que diz respeito a uma magistratura com uma atuação socialmente relevante. Com olhar social, por exemplo, com relação a questões temáticas de raça e gênero, de questões de execução da pena em um aspecto mais humanizado (ENTREVISTADO 2, 2022).

Em sua visão, a semana planejada e conduzida pela ENFAM abordou temas “[...] relevantes, mas que são polêmicos e exigem uma interdisciplinaridade, e aí sim, uma análise sociológica, antropológica, filosófica, de outros ramos do conhecimento que a formação do jurista, em regra, não contempla de forma satisfatória” (ENTREVISTADO 2, 2022). Com relação ao módulo nacional, o Entrevistado 2 (2022) considerou a carga horária insuficiente para o desenvolvimento da abordagem proposta, ou seja, mais contextualizada e crítica em relação à realidade concreta. Assim, em sua perspectiva, considerou que as aulas acabavam “[...] tendendo para uma superficialidade porque não há tempo hábil nem para o professor também trazer um debate profundo” (ENTREVISTADO 2, 2022).

Ao refletir sobre os trabalhos desenvolvidos durante os módulos nacional e local, o Entrevistado indicou que o módulo nacional, organizado pela ENFAM, propiciou momentos de discussões mais amplas e críticas sobre a realidade, abrangendo questões polêmicas e atuais. Já o módulo local, organizado e planejado pela EJEJ, conforme compartilhado pelo entrevistado, foi mais voltado ao processo de trabalho envolvido na prática jurisdicional em seu sentido mais prático e operacional. Em suas palavras, o Entrevistado 2 (2022) mencionou o que segue:

[...] o enfoque, então, do nosso curso, tirando a semana da ENFAM, foi um curso muito voltado para a prática, muito voltado para a experiência de cada magistrado que lecionou para já adiantar certas vivências práticas que nós enfrentaríamos logo depois (ENTREVISTADO 2, 2022).

Com relação ao módulo local, o Entrevistado 2 (2022) apontou que a seleção do conteúdo de ensino foi muito bem pensada no sentido da sua completude em relação ao contexto da realidade em que seriam aplicados:

[...] conseguiram abranger quase todas as áreas imagináveis. Então assim, teve uma aula sobre violência sexual na infância e juventude, sobre depoimento especial, sobre infância cível. Aí no criminal, drogas, teve uma professora da vara de tóxicos, júri, enfim. Aí no cível, cartórios extrajudiciais, aí administração, gestão de pessoas, várias aulas de gestão de pessoas, administração do fórum, porque o juiz hoje, foi muito falado disso, o juiz hoje, ele não só aquele juiz que decide, que vai ler o processo e dar uma decisão. Ele é um juiz que tem que administrar pessoas, gestão de pessoas, administrar o acervo, práticas inovadoras que permitem um tráfego melhor de processos, um trânsito, uma tramitação melhor (ENTREVISTADO 2, 2022).

Sobre os conteúdos trabalhados durante as aulas teórico-práticas do módulo local, foi revelado haver uma presunção de que os alunos, ou seja, juízes substitutos recém-aprovados em um concurso público muito disputado, dominavam os conteúdos que eram trabalhados durante as aulas teórico-práticas. Assim, todas as questões, objeto de estudo, eram sempre voltadas a uma prática específica ou eram manejadas a partir de um problema a ser resolvido pelos juízes em formação:

[...] o da EJEJ foi mais o caráter prático ou muito pouco teórico e é isso que o pessoal gostava porque realmente muitos falavam até alguns professores chegaram a mencionar 'olha, não vamos ficar aqui falando de teoria do Direito, sobre o Direito Penal, Direito Civil, Constitucional, abrir o código e ler porque vocês acabaram de passar no concurso e isso já foi aferido'. Aí então a abordagem em alguns casos aconteceu, mas na maioria na minha leitura e

na minha memória e vivência do curso, eu posso estar enganado, é de que foi majoritariamente o aspecto prático jurisdicional realmente. (ENTREVISTADO 2, 2022).

O Entrevistado também citou que alguns professores, durante as aulas teórico-práticas, forneceram modelos de peças processuais como sentenças e decisões:

[...] eu tenho até hoje isso. Ela imprimiu, com uma apostila, com trinta páginas e trinta hipóteses de decisões dela da juíza, de sentenças dela. De pronuncia, de impronuncia de desclassificação, várias coisas, imprimiu e entregou para a gente. Isso eu cheguei a usar no início, bastante. Quando eu tive um caso, meu primeiro caso de desclassificação de homicídio para lesão corporal, eu recorri a este material que essa juíza forneceu [...] dando até modelos, não foi só ela quem forneceu modelos, vários compartilharam modelos. Por exemplo, na aula de sucessões, o juiz apresentou um pen drive muito organizado com tudo o que pode acontecer no inventário, desde o despacho inicial, sentença, documentos necessários de analisar, orientações para os estagiários que ele tinha formulado e forneceu para todo mundo esse documento. Esses materiais, modelos, foram bem úteis nesse sentido (ENTREVISTADO 2, 2022).

Com relação à atuação docente, conforme já assinalado, as estratégias teórico-metodológicas focaram em aspectos práticos da atividade jurisdicional. As aulas eram baseadas no emprego de metodologias como simulações, estudos de caso e problematizações. Sobre esse aspecto, o Entrevistado 2 (2022) revelou que uma das características que mais chamou a sua atenção foi justamente o fato de que, praticamente todos os docentes não utilizavam a aula expositiva tradicional:

[...] já se trouxe muito mais assim: 'Como nós vamos nos deparar com uma criança e adolescente vitima hoje?' 'Como fazer isso?' 'Como acontecer?' Obviamente o professor trazia o normativo, passava por ele, mas não se delongava e aí trazia uma simulação, trazia um vídeo, fazia uma metodologia ativa, para discutir como agir diante daquele caso e aí trazia ao final uma proposição, contava um caso, uma experiência e era sempre dessa forma [...] Enfim, foi muito pouco utilizada só a exposição. Não me recordo de nenhuma aula que tenha sido cem por cento expositiva. (ENTREVISTADO 2, 2022).

Quando perguntado sobre a referida estratégia metodológica, no sentido de possibilitar a verificação de elementos que pudessem indicar vestígios da adoção pelos professores de uma abordagem educativa mais crítica ou reflexiva em relação ao modo como os temas estudados interagem com a realidade concreta mais ampla, o Entrevistado 2 (2022) ressaltou que as discussões giravam em torno de uma

abordagem mais dogmática, com foco na compreensão de normas ou de precedentes jurisprudenciais para posterior aplicação em situações futuras. Também mencionou que durante as atividades não se recorria a referenciais teóricos advindos de outras áreas do saber, senão do Direito. Na sua opinião, não haveria, inclusive, tempo suficiente para a escolha de tal estratégia educacional, considerando que o curso teve a duração de quatro meses.

[...] então, por exemplo, na aula da ENFAM, voltando ainda para essa comparação, os temas da aula da ENFAM já eram obrigatoriamente temas que você precisa recorrer à literatura para falar sobre. Então, não eram temas em nenhum momento muito dogmáticos. Então, só isso já coloca uma situação que não tem como ser diferente. Vamos supor, tema de racismo, fale sobre o racismo. Tem como você falar de racismo como uma coisa objetiva? Só se você falar assim, crime de racismo: 'crime de racismo é aquele de preconceito, causado...' só isso, daí acabou a aula. Mas não era esse o tema, o tema era sobre racismo no Brasil. Esse tema, ele vai ter que falar sobre sociologia, sobre história, enfim. Ele é um tema que essencialmente foge da dogmática. O curso quando é prático, o Direito na sua prática ele é mais dogmático porque ele parte da lei e da jurisprudência, mas mesmo esse Direito comporta discussões, não é verdade? No sentido de que mesmo a aplicação da lei ela comporta interpretações, semântica, discussões e isso não tinha. Até porque, não tinha tempo muitas vezes, realmente. Então, às vezes a aula até acabava indo para esse lado, porque algum aluno provocava e o professor voltava 'oh, gente até gostaria de trazer isso, mas eu tenho cinquenta minutos e a abordagem que me foi passada é uma abordagem mais prática. Então, pode até ter sido uma escolha pedagógica' (ENTREVISTADO 2, 2022).

Com relação ao estágio supervisionado (etapa prática), o entrevistado destacou que “[...] foram praticamente quatro semanas dentro desses quatro meses que nós vivenciamos realidades locais” (ENTREVISTADO 2, 2022). Ao descrever a organização do trabalho pedagógico dessa etapa, ao longo das semanas, foi detalhado que:

[...] uma semana foi com o orientador, então eu fiquei durante uma semana na vara dele, para ele me dar dicas e já começar a minha orientação que perduraria dois anos, uma no interior e outras duas em varas da localidade durante o dia (ENTREVISTADO 2, 2022).

Por fim, o Entrevistado 2 (2022) se reportou com entusiasmo sobre a semana em que o estágio supervisionado foi realizado em uma unidade judiciária localizada no interior do Estado. Segundo o entrevistado, essa prática foi percebida por todos os alunos como muito significativa, haja vista que por meio dela foi possível ter uma

experiência muito próxima da realidade do juiz substituto, cargo para o qual estavam sendo preparados:

[...] uma experiência interessante também foi a ida ao interior, isso aí foi uma inovação ao que me parece. Nós ficamos uma semana, cada juiz em uma vara do interior, o juiz da vara nos recebendo, ficávamos ao lado dele passando uma semana, fazendo audiências, vivendo tudo o que ele vivia do lado ali e ele nos dando autonomia, mas com alguém que pudesse ali, naquela situação inusitada nos dar uma orientação. Isso aí, talvez seja um dos pontos unânimes praticamente. Se você ouvir todo mundo dos setenta, talvez não vá ter nenhum que não vá achar essa experiência positiva (ENTREVISTADO 2, 2022).

Assim, a partir dos relatos do Entrevistado 2 (2022), foi possível perceber diferenças significativas em relação ao testemunho da Entrevistada 1 (2022). De acordo com o Entrevistado 2 (2022), os conteúdos trabalhados variaram entre os temas socialmente relevantes, trazidos pela ENFAM, e a apreensão de conhecimentos ou de procedimentos dogmáticos e operacionais pertinentes às práticas jurisdicionais, estruturados pela EJEJF. O trabalho educativo, segundo as informações compartilhadas pelo entrevistado, ocorria por meio de estratégias de ensino que buscavam favorecer a apropriação de conhecimentos para que fossem, futuramente, aplicados na prática. As atividades práticas foram identificadas com diversas vivências nas unidades judiciárias do Tribunal de Justiça, sendo caracterizadas pelo entrevistado como muito significativas do ponto de vista do preparo profissional, inclusive em virtude do acompanhamento docente apropriado para tais práticas educativas, visto que os professores-magistrados também atuavam como orientadores do estágio probatório correspondente ao período do vitaliciamento.

Em geral, o conjunto das fontes analisadas indicaram um movimento que caminhou entre um trabalho educativo precipuamente expositivo, mais teórico e focado na transmissão de conhecimentos e experiências para uma abordagem educativa baseada na estruturação de estratégias de ensino direcionadas à transmissão de informações relevantes e, com isso, favorecer a aplicação de conhecimentos e procedimentos essenciais à função jurisdicional em situações futuras. Tais aspectos, coletados junto aos discentes, ajudaram a compreender um pouco mais sobre a evolução histórica desses cursos, assim como auxiliaram a levantar evidências em relação às concepções educacionais assumidas pela escola na concretização desses cursos.

No próximo capítulo, essa análise será aprofundada buscando compreender a maneira como as práticas educativas apuradas se conformam com o projeto político pedagógico da escola, especialmente, em relação às concepções educacionais adotadas.

3 CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS NORTEADORAS DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO

Ao longo deste estudo foram envidados esforços no sentido de desvelar o processo histórico-educacional que resultou no surgimento das escolas de formação de juízes no Brasil. Como fenômeno histórico-social, o advento dessas instituições educativas significou a manifestação de um tipo específico de formação humana, a educação judicial. Enquanto fenômeno educativo, essas instituições escolares e a organização da educação judicial respondem à necessidade de se preparar esses profissionais para exercerem a função jurisdicional em cenários concretos cada vez mais complexos e conflitivos.

Este capítulo derradeiro foi dedicado à identificação das principais concepções educativas que, historicamente, vêm estabelecendo os contornos do trabalho educativo realizado nas escolas oficiais de formação de magistrados. Com apoio em referenciais teóricos que estudam o fenômeno educativo, buscou-se relacionar o discurso delimitado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola pesquisada com a efetiva prática educativa acumulada no tempo. Com isso, foi possível alcançar o objetivo geral norteador deste estudo, traduzido no intuito de investigar como as escolas oficiais estão preparando os magistrados para o ingresso na função jurisdicional, examinando a influência das concepções educacionais adotadas na formação inicial desses profissionais. Assim, com base nas fontes históricas coletadas, procurou-se produzir novos conhecimentos sobre o objeto de estudo “[...] com as exigências de um entendimento que se quer conhecer” (BLOCH, 2020, p. 128).

3.1 A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO E A FORMAÇÃO PARA A MAGISTRATURA

Saviani (2021), sustenta a educação como fenômeno próprio dos seres humanos. Em linhas gerais, esse autor postula como tese, a ideia de que o que diferencia os homens dos animais é justamente o fato de que, ao contrário dos animais, “[...] que se adaptam à realidade natural, tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente a sua existência”

(SAVIANI, 2021, p. 11). Ao invés de se adaptar à natureza, os seres humanos adaptam a natureza para si, transformando-a. Essa ação direcionada à alteração do ambiente de modo ativo, intencional e voltado a garantir os meios materiais necessários para assegurar a existência dos seres humanos, ocorre pelo trabalho. Desse modo, baseado em fundamentos ontológicos e históricos, Saviani (2007) identifica o trabalho como a própria essência do humana e, como consequência, ao prover as necessidades humanas pelo trabalho, o ser humano produz a sua própria existência:

[...] se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do seu trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir a sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Assim, ao mesmo momento em que os seres humanos proveem a sua existência pelo trabalho, eles se formam como sujeitos, constroem sua identidade e passam a exercer um papel social no ambiente em que vivem. Concebida dessa maneira, a natureza da educação se vincula à própria natureza humana, enquanto condição para existência do indivíduo, sendo, “[...] ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2021, p. 11).

Com isso, segundo Saviani (2021), a natureza da educação interage dialeticamente com a concepção de trabalho e, mais especificamente, com conceitos de trabalho material e trabalho não material propostos pelo mesmo autor. De acordo com Saviani (2021), a atividade produtiva compreendida como trabalho material está relacionada com a garantia dos meios materiais de subsistência, que levam à produção de algo. A dimensão do trabalho não material, por sua vez, corresponde à antecipação em ideias dos objetivos dessa ação que visa realizar algo. O trabalho não material, portanto, “[...] inclui o aspecto do conhecimento das propriedades do mundo real (ciências), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (SAVIANI, 2021, p. 12). Com base nesses argumentos, Saviani (2021, p. 12) situa a natureza da educação no contexto do trabalho não material, definido pelo mesmo autor como “[...] a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades [...]” envolvidos

na “[...] produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2021, p. 12).

Neste momento, cumpre, sucintamente, estabelecer a distinção entre a compreensão de cultura letrada, equivalente ao saber sistematizado que foi historicamente acumulado e a cultura popular decorrente do conjunto de saberes decorrentes da experiência humana e do conhecimento espontâneo. Saviani (2021) utiliza três expressões de origem grega para ilustrar o modo de produção do conhecimento, são eles: os conceitos de “*doxa*”, “*sofia*” e “*episteme*”:

[...] *doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselho. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, conhecimento metódico e sistematizado (SAVIANI, 2021, p. 13).

Como resultado, “[...] a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem”(SAVIANI, 2007, p. 154). Nesse sentido, os elementos não validados pela experiência humana são deixados de lado, ao passo que outros, diante da confirmação da sua eficácia, são apropriados e transmitidos para as próximas gerações. Assim, o trabalho educativo se constitui como “[...] o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjuntos dos homens” (SAVIANI, 2021, p. 13). Isto remete a dois aspectos importantes vinculados ao fenômeno educativo: o primeiro consiste na “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos [...]” e, o segundo, “[...] à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2021, p.13).

Ao longo do tempo, a relação trabalho e educação foi se alterando e se tornando cada vez mais complexa. Nos tempos mais remotos, os grupos sociais primitivos conviviam em uma lógica de vida social coletiva, segundo um modo de produção comunal ou tribal. Os indivíduos se apropriavam da terra e dos meios de produção coletivamente, “[...] constituindo uma propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas

condições, a educação identificava-se com a vida” (SAVIANI, 2007, p. 154). Com o advento da propriedade privada, configurou-se a divisão das sociedades humanas em duas classes sociais: a dos proprietários de terras e dos não proprietários. Este aspecto teve consequências importantes, visto que o surgimento da propriedade privada permitiu que o grupo social composto por proprietários de terras pudesse garantir a sua existência por meio da apropriação do trabalho do grupo dos não proprietários. Como consequência, os “[...] não proprietários de terras passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor” (SAVIANI, 2007, p.155).

Na Antiguidade, esse fato histórico deu origem ao modo de produção escravagista e também provocou uma divisão no modo como os sujeitos dessas relações passaram a se educar. Se antes, o processo educativo se identificava completamente com o trabalho, a partir do escravagismo antigo surge duas modalidades distintas de formação humana: “[...] a educação dos homens livres, e outra da classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais” (SAVIANI, 2007, p. 155). Este período perpetrou uma separação entre educação e o trabalho na medida em que o modelo educativo destinado aos proprietários de terras se concentrou “[...] nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar [...]” e a educação destinada aos não proprietários, foi “[...] assimilada ao próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155). A primeira modalidade de educação, destinada aos proprietários de terras, deu origem a escola e à educação institucionalizada, conforme explica Saviani (2007):

[...] a primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre trabalho e educação (SAVIANI, 2007, p. 155).

Assim, com a apropriação privada da terra houve a divisão da sociedade em classes (proprietários e não proprietários) e o surgimento de duas propostas distintas de formação humana. Essa separação fez nascer um tipo específico de processo

educativo, apartado do processo de produção. Antes, a maneira como os indivíduos se educavam acontecia de maneira espontânea, conforme suas necessidades materiais de subsistência e de modo identificado ao próprio processo de trabalho. Com a apropriação privada da terra, houve a cisão da sociedade em classes e a diferenciação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. A educação destinada à classe dominante, isto é, à classe de proprietários de terras, pela sua especificidade, passou a ser entendida como a educação propriamente dita.

A educação destinada à classe dominante visava ao preparo dos futuros dirigentes. Tinha como foco o trabalho intelectual que envolvia desde o domínio do conhecimento sobre os fenômenos naturais à função de liderança militar e política. O tipo de formação voltada aos não proprietários se manteve identificada com o processo de trabalho e com o gravame de que o produto do trabalho passou a ser apropriado pela classe dos proprietários, seus senhores.

Com o feudalismo e o rompimento com o modelo de produção antigo (escravagista) é possível constatar rupturas e continuidades em relação ao processo de formação humana. Saviani (2007, p. 155-157) menciona que houve certa continuidade em relação à distinção entre os modelos de educação destinados à classe dominante e aos dominados. Assim sendo, permaneceu a compreensão de que “[...] as funções manuais não exigiam preparo escolar”. A formação dos trabalhadores dava-se com o concomitante exercício das respectivas funções” SAVIANI, 2007, p. 158). Nesse período, Saviani (2007) ressalta que mesmo nas atividades que atingiram alto grau de especialização como o artesanato medieval, o preparo para essas funções estava à cargo das corporações de ofício, sob a orientação da figura do “mestre de ofício”. Em suas palavras:

[...] o sistema de aprendizado de longa duração ficava a cargo das próprias corporações de ofícios: o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, com a orientação do mestre, por isso chamado de ‘mestre de ofícios’ (SAVIANI, 2007, p. 158).

Por outro lado, em relação às rupturas advinda da introdução do sistema feudal de produção, “[...] diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado exercia um papel importante, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja católica” (SAVIANI, 2007, p. 157).

Com o advento do Estado Moderno e do modo de produção capitalista a relação educação e trabalho se modificou novamente. Nesta nova configuração histórico-social, o processo produtivo sofreu alterações profundas. A vida social se desloca do campo para a cidade, a economia de subsistência é superada pela de mercado e a produção, anteriormente baseada na agricultura, desloca-se para a indústria “[...] que converte o saber de potência intelectual em potência material” (SAVIANI, 2007, p. 158). Neste novo contexto, “[...] o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 158). Com isso, a educação escolar é eleita como o principal instrumento para viabilizar o acesso ao domínio desse tipo de saber. A universalização da educação escolar, sobretudo, da educação primária se deu por meio da ação direta do Estado, que novamente volta a exercer um papel de destaque na educação escolarizada.

Além disso, a introdução da máquina no processo produtivo, reduziu a necessidade de qualificação específica, próprias das corporações de ofício, tendo em vista que com a introdução das máquinas no processo produtivo também houve a transferência da maior parte das funções manuais:

[...] desse modo, os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, deles destacavam-se, indo incorporar-se às máquinas. Por esse processo, dá-se a mecanização das operações manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens, que passam a operar manualmente como sucedâneos das máquinas (SAVIANI, 2007, p. 158).

O emprego da máquina trouxe mecanização do processo produtivo e absorveu grande parte do trabalho manual. Como já exposto, o novo contexto da materialização do trabalho exigiu uma qualificação mínima que foi equalizada pelo currículo da escola básica. Além disso, a introdução da máquina provocou o surgimento de outra demanda educativa: o emprego de maquinário na produção implicou na necessidade de realizar a manutenção desses equipamentos. Com isso, surge um novo modelo específico de preparo intelectual – os cursos profissionais. Tratava-se de outro modelo de formação humana, “[...] organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas

determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 159).

Se na Antiguidade a relação entre a educação e o trabalho se distanciou, ensejando a separação entre trabalho manual e intelectual e dando origem ao surgimento da escola e da educação institucionalizada, na Idade Moderna a “[...] Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção” (SAVIANI, 2007, p.159). Entretanto, em sua dimensão social, a disseminação do saber entre proprietários e não proprietários ou dominantes e dominados, por intermédio do sistema escolar institucionalizado, permaneceu não equânime. Segundo Saviani (2007) a educação concebida e concretizada pela burguesia sobre a base do ensino primário significou a continuidade da divisão dos indivíduos em dois grupos:

[...] aquele das profissões manuais para as quais se requereria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requereria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p.159).

Assim, tendo como fundamento o princípio educativo do trabalho, o sistema escolar se organizou entre escolas de formação geral e escolas profissionais. As escolas de formação geral tendiam a enfatizar as “[...] qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica [...]” e, os cursos profissionalizantes, por outro lado, “[...] diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade” (SAVIANI, 2007, p. 159).

Os estudos de Ramos (2001) enfatizam que a importância “[...] da relação educação-trabalho se justifica porque justamente a partir dela a *formação humana* configura-se como um processo contraditório e marcado pelos valores capitalistas” (RAMOS, 2001, p. 29, grifo da autora). Para esta autora, à medida que esse processo foi se institucionalizando foi, simultaneamente, forjando “[...] categorias apropriadas para defini-lo socialmente, como por exemplo: educação básica, formação profissional, educação profissional, qualificação profissional” (RAMOS, 2001, 29).

Nessa perspectiva, segundo Ramos (2001, p. 33), “[...] a emergência das profissões modernas se constitui, então, em consequência da divisão fabril e social do trabalho, hierarquizadas de acordo com as classes sociais a que se destinam”, sendo este “[...] o ápice da divisão entre trabalho intelectual e manual”(RAMOS, 2001, p. 34). Como consequência, “[...] as profissões passam a ser classificadas de acordo com o seu nível de complexidade que, por sua vez, se relaciona com o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada uma delas” (RAMOS, 2001, p. 34).

Desse modo, no processo histórico de reprodução da relação educação e trabalho, a noção de educação profissional passou a explicitar “[...] a função econômica da educação” (Ramos, 2001, p. 21). Nesta trajetória, à escola básica coube fornecer o domínio dos saberes mínimos para possibilitar o exercício de qualquer trabalho. A concepção de formação para o trabalho, por seu turno, “[...] passou a significar formação profissional” (RAMOS, 2001, p. 33), cujo processo formativo poderia decorrer tanto da educação escolar, quanto dos processos educativos organizados no âmbito das empresas. E a noção de qualificação profissional, por outro lado, passou a conter sentidos variados, algumas vezes associada à ideia de preparação da força de trabalho e outras ao próprio posto de trabalho:

[...] a classificação dos processos de preparação da força de trabalho é característica do modelo taylorista-fordista de organização da produção no que se refere ao modo de organizar o ensino, seja por via formal e escolar (pela qual se deu, principalmente, a formação do técnico), seja por ações diretas das empresas realizadas normalmente por seus centros de formação (onde se deu a formação dos operários qualificados). Tendo em vista o modo de organização do ensino, em face do modo de organização do trabalho, a categoria qualificação parece ter tomado vários sentidos (RAMOS, 2001, p. 33).

Dessa forma, a qualificação profissional sob a ótica da preparação da força do trabalho, se vincula à atividade de análise das “[...] características do posto de trabalho e [a partir] delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo” (RAMOS, 2001, p. 34). Assim compreendida, a concepção de qualificação está associada tanto ao processo, quanto ao produto da formação profissional e, desse modo, “[...] um trabalhador desqualificado poderia vir a ser qualificado para desempenhar determinadas funções requeridas pelo posto de trabalho por meio de cursos de formação profissional” (RAMOS, 2001, p. 34). Em outro sentido, a noção da

qualificação sob a ótica do posto de trabalho compreende a análise do conjunto do “[...] nível de saber acumulado expresso pelo conjunto de tarefas a serem executadas” (RAMOS, 2001, p. 35). Segundo Ramos (2001, p. 35), “[...] essa abordagem contribuiu para a formação dos códigos das profissões e para sua classificação no plano da hierarquia social”. Dessa maneira, a relevância do estudo sobre a relação entre a qualificação profissional, o processo de trabalho e a construção do saber profissional e social do indivíduo, tendo como ponto de partida “[...] a relação pedagógica que se estabelece pelo uso dos meios de produção e pelo contato com outros trabalhadores na objetivação do trabalho abstrato [...]” (RAMOS, 2001, p. 35), consiste na definição da “[...] tendência a ser tomada pelo trabalho não só quanto à complexidade/simplicidade, como também aos efeitos sobre o trabalhador na sua totalidade” (RAMOS, 2001, p. 35). Neste aspecto, a construção do conhecimento deriva do eventual “[...] potencial das relações técnicas e sociais de elevar o conhecimento do trabalhador, tanto de ordem explícita, como tácita” (RAMOS, 2001, p. 35).

Feitas essas reflexões, com o intuito de melhor situar a relação educação e trabalho ao contexto da formação profissional para a magistratura por meio das escolas judiciais, passa-se ao exame das interseções da relação educação e trabalho com o objeto de estudo deste trabalho no próximo tópico.

3.1.1 Interseções da relação educação e trabalho com a formação para a magistratura

Como já exposto, o surgimento da escola e da educação judicial remete ao processo de modernização econômica e social observado no mundo ocidental a partir do final do século XVIII, na Europa e na América do Norte. As revoluções burguesas do final do século XVIII provocaram mudanças profundas em todos os aspectos da vida em sociedade.

Sob o ponto de vista da relação educação e trabalho, a formação de magistrados apresenta particularidades que precisam ser ressaltadas para melhor situar a preparação para o trabalho desses profissionais. No Estado Moderno, a função jurisdicional, exercida pelos juízes, decorre do dever do Estado de aplicar o

Direito diante de uma situação controvertida. Ao exercer o seu papel como representante do Estado, aplicando o Direito no caso concreto, o juiz modifica a realidade concreta declarando, condenando ou constituindo novos direitos e obrigações entre os sujeitos de direitos na ordem jurídica. Essas novas relações jurídicas, concretizadas por meio das decisões judiciais, são capazes de produzir inúmeros impactos de natureza diversas (de cunho econômico, social, político, ambiental, cultural, etc.) os quais repercutem, invariavelmente, sobre toda a coletividade.

Em outro sentido, também é preciso considerar que, em nosso país, o ingresso na carreira da magistratura decorre da aprovação em concurso público de provas e títulos, o qual é restrito a bacharel em Direito, nos termos do artigo 93, inciso I da Constituição Federal. Disto decorre que ao ingressar na carreira por meio do concurso público, o magistrado recém-empossado se torna membro do Poder Judiciário, ocupando uma posição social de bastante destaque na sociedade. Ao exercer a sua atividade profissional típica, cuja concretização ocorre por meio da prestação jurisdicional, o resultado da sua atividade produtiva irá extrapolar a dimensão do sujeito e reverberar sobre a sociedade.

Além disso, como já exposto, a formação profissional de magistrados é prevista por norma constitucional e infraconstitucional. Assim, a participação em cursos oficiais de formação inicial e continuada é obrigatória ao longo de toda a vida profissional do magistrado brasileiro, conforme prescreve o artigo 93, IV da Constituição Federal:

art. 93. Lei complementar, de iniciativa do Supremo Tribunal Federal, disporá sobre o Estatuto da Magistratura, observados os seguintes princípios: [...] IV previsão de cursos oficiais de preparação, aperfeiçoamento e promoção de magistrados, constituindo etapa obrigatória do processo de vitaliciamento a participação em curso oficial ou reconhecido por escola nacional de formação e aperfeiçoamento de magistrados (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, embora a transposição dos conhecimentos sobre relação educação e trabalho ao contexto da formação profissional para a magistratura revele aproximações importantes, auxiliando significativamente na compreensão do fenômeno histórico-educacional envolvido, cabe, contudo, ressaltar as particularidades supracitadas em relação aos estudos de Saviani (2007; 2021) e

Ramos (2001), com o intuito, inclusive, de se estimular a continuidade deste debate, por sinal muito pouco estudado no âmbito da ciência da Educação.

Assim, com base nos estudos até aqui apresentados neste trabalho, é possível reafirmar a natureza da educação judicial como um tipo específico de educação profissional realizada no âmbito das escolas oficiais de formação profissional de magistrados. Desse modo, ao transpor as categorias de análise organizadas por Ramos (2001) é possível situar a formação profissional de magistrados no contexto da educação profissional. Isto porque, ainda que não haja uma função econômica explícita, a função jurisdicional – materializada nos pronunciamentos dos juízes por intermédio das decisões judiciais é capaz de produzir inúmeros efeitos, inclusive na esfera econômica.

Enquanto formação profissional, a formação destinada aos magistrados decorre tanto do trabalho educativo organizado pelas escolas oficiais vinculadas ao Poder Judiciário, quanto do próprio processo de trabalho, isto é, da própria função jurisdicional. Neste aspecto, assim como Saviani (2007, p. 160) implicou que “[...] a base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho”, a pesquisa histórico-documental que consubstanciou os capítulos 1 e 2 deste trabalho, sobretudo a análise realizada a partir da Resolução ENFAM n. 2, de 8 de junho de 2016²², permite inferir que a função jurisdicional atua como princípio educativo estruturante e orientador do currículo em que se respalda a formação de magistrados no Brasil.

No que diz respeito à qualificação profissional sob a ótica da preparação da força de trabalho, tal como proposta por Ramos (2001), é possível perceber que a referida formação profissional decorre dos programas de formação inicial e continuada, previstos no artigo 93 da Constituição Federal e regulamentados pela ENFAM. Por outro lado, em relação à qualificação sob a ótica do posto de trabalho, noção igualmente desenvolvida por Ramos (2001), tendo em vista a delimitação do objeto deste estudo ao curso de formação inicial, não foi possível aferir se, na totalidade do processo educativo-profissional correspondente à formação inicial e

²² A qual dispõe sobre os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e de formadores.

continuada de magistrados ocorre a qualificação sob a ótica do posto de trabalho. Com isso, abre-se espaço para essa investigação.

3.2 INFLUÊNCIAS DAS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS NO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DA EJEF

De acordo com Libâneo (2014), a prática escolar “[...] consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente” (LIBÂNEO, 2014, p. 19). A realização dessas condições, consoante o mesmo autor, “[...] não se reduzem ao estritamente ‘pedagógico’, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos” (LIBÂNEO, 2014, p. 19). Assim concebida, a prática escolar se entrelaça estreitamente com interesses de cunho sociopolítico que acabam por definir “[...] diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, [da] aprendizagem, [das] relações professor-aluno, [das] técnicas pedagógicas, etc.” (LIBÂNEO, 2014, p. 19).

Com isso, em relação ao trabalho pedagógico realizado no contexto escolar “[...] fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente (LIBÂNEO, 2014, p. 20). Desse modo, com base no critério da posição ocupada pelos condicionantes sociopolíticos mediados pela escola, Libâneo (2014) classificou as tendências pedagógicas em dois grupos: liberal e progressivista. De acordo com a referida classificação, a tendência pedagógica liberal compreende as seguintes concepções educativas: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista; e, por outro lado, a tendência pedagógica progressivista compreende as concepções educativas libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

A tendência liberal é percebida por esse mesmo autor como “[...] uma justificação do sistema capitalista” (LIBÂNEO, 2014, p. 22). Desta premissa central, resulta a compreensão de que a doutrina liberal se sustenta na “[...] ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho dos seus papéis

sociais” (LIBÂNEO, 2014, p. 22). Em vista disso, os indivíduos devem se adaptar ao contexto da realidade por meio da assimilação dos valores e das normas vigentes na sociedade. Em termos históricos, a tendência liberal teve início com a concepção tradicional (conservadora) e, mais adiante, expressou-se por meio das concepções renovada progressivista (ou pragmatista) e renovada não-diretiva. Consta nos estudos de Libâneo (2014, p. 20) que a educação brasileira, “[...] pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais nas suas formas ora conservadora, ora renovada”.

Em linhas gerais, a concepção tradicional dá ênfase ao ensino humanístico e se baseia na compreensão de que os conhecimentos e valores acumulados historicamente pelas gerações passadas precisam ser repassados às próximas gerações. Sua origem remete ao *Ratio Studiorum*²³ por meio do qual se estabeleceu os métodos de ensino, as regras básicas e as diretrizes do processo educativo jesuítico. Na concepção tradicional, os conteúdos são repassados como verdade absoluta. Em sentido pejorativo, o professor é percebido como o detentor do saber a ser transmitido, o qual não deve ser questionado. Desse modo, em regra, existe um professor, aquele que sabe e a quem cabe o dever de assegurar a transmissão de um conhecimento único aos alunos, os quais são percebidos como aqueles que não sabem e que precisam ser instruídos pelo professor. Como é possível deduzir, essa abordagem implica numa visão de mundo, ensino, aluno, professor, conhecimento e escola de forma apartada da experiência direta do aluno e do contexto da realidade concreta.

Assim como na concepção pedagógica tradicional, as concepções renovadas procuram favorecer a transmissão do saber sistematizado e a disseminação da cultura, buscando assegurar o desenvolvimento de aptidões e capacidades individuais. Contudo, na concepção renovada, o fenômeno educativo passou a ser entendido como um processo interno do aluno, fortemente alicerçado na experiência humana. Dessa maneira, o trabalho educativo, segundo a concepção renovada, passou a ser compreendido a partir “[...] das necessidades e interesses individuais necessários para adaptação ao meio” (LIBÂNEO, 2014, p. 23). Com isso, a educação escolar renovada propunha a valorização da autoeducação, da experiência pela

²³ Segundo Saviani (2019, p. 50), o *Ratio Studiorum* consistiu em um plano geral de estudos que foi implantado nos colégios da ordem jesuítica em todo o mundo.

atividade e do ensino focado no aluno e no grupo. A tendência liberal renovada se expressa por meio da concepção pedagógica renovada progressivista (pragmatista) e da concepção pedagógica renovada não-diretiva.

A concepção pedagógica renovada progressivista (pragmatista) se fundamenta principalmente nos estudos do filósofo e pedagogo norte-americano, John Dewey. A construção da Pedagogia da Escola Nova (ou Escola Ativa) foi impulsionada pelo avanço de algumas ciências como a psicologia diferencial, a sociologia e a biologia. Com isso, contribuições de autores como Piaget (psicologia genética), Montessori (método Montessori) e Decroly (método dos centros de interesse) começam a ser introduzidas nas práticas escolares. A abordagem renovada progressivista trouxe avanços, assim como evidenciou contradições importantes. O papel da educação escolar passou a ser compreendido como o dever de “[...] adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida” (LIBÂNEO, 2014, p. 26). Desse modo, de acordo com a concepção renovada progressivista caberia à escola “[...] suprir as experiências que permitam o aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre as estruturas cognitivas do indivíduo e as estruturas do ambiente” (LIBÂNEO, 2014, p. 26). Essa abordagem ficou marcada pelo “aprender a aprender” que se baseia na ideia do engajamento discente por meio de práticas educativas que permitam ao aluno “aprender fazendo”. Esta característica se faz presente na concepção renovada progressivista, manifestando-se por intermédio de algumas práticas como a solução de problemas, pesquisas, descobertas e tentativas experimentais, por exemplo. Como resultado, o aluno passou a ser percebido como sujeito ativo do processo educativo, ensejando uma inversão de posições quando comparado à concepção tradicional, em que o sujeito ativo e central da prática educativa corresponde à figura do professor. Apesar dos avanços observados em relação ao processo de construção do conhecimento, na concepção renovadora progressivista, assim como na concepção tradicional, não houve a preocupação com o desenvolvimento de um patamar de senso crítico do aluno sobre a realidade concreta. Em muitos aspectos, a introdução desta concepção nos contextos escolares institucionalizados significou a organização escolar segundo a lógica da organização racional do trabalho e a valorização do homem como recurso humano para o progresso econômico.

A concepção pedagógica renovada não-diretiva é “[...] orientada para os objetivos de autorrealização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais [...]”(LIBÂNEO, 2014, p. 23), cuja construção das bases teórico-metodológicas se fundamentam principalmente nos estudos do psicólogo norte-americano Carl Rogers. Essa abordagem valoriza a formação de atitudes, razão pela qual está mais preocupada com os aspectos psicológicos que pedagógicos ou sociais. O foco consiste em estabelecer um ambiente favorável a uma mudança interior do indivíduo, isto é uma adequação pessoal às solicitações do ambiente externo. Desse modo, o principal objetivo consiste em fazer com que o indivíduo responda melhor aos estímulos ambientais, do ponto de vista do comportamento humano. Em geral, Carl Rogers considera o ensino uma atividade excessivamente valorizada, especialmente quando comparada com o propósito de proporcionar à pessoa um espaço de autodesenvolvimento e realização pessoal. Em sua visão, o resultado de uma boa educação é semelhante ao de uma terapia bem-sucedida. A ênfase do trabalho educativo é direcionada aos processos de desenvolvimento das relações sociais e da comunicação. Essa característica acaba por tornar secundária a transmissão de conteúdo sistematizado. Os processos de ensino visam mais facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos, pois o foco do trabalho educativo consiste no desenvolvimento de uma atitude pessoal pela busca do conteúdo quando necessário, tal como uma atitude proativa pela busca do conhecimento. Assim como na concepção renovada progressivista, o processo educativo é centrado no aluno. Com isso, a partir dos pressupostos em que se baseia essa concepção, busca-se formar a personalidade do aluno através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua própria natureza. Para tanto, o professor deve agir como um especialista em relações humanas, de modo que toda intervenção não requisitada é tida como ameaçadora da aprendizagem. Em outras palavras, tem que deixar o aluno se desenvolver, esforçar-se, pesquisar e, como último recurso, intervir e ajudar.

A última concepção educacional atrelada à tendência liberal é a concepção tecnicista. O tecnicismo apresenta como principal objetivo atender aos interesses do modo de produção capitalista, promovendo a preparação da mão de obra para o mercado de trabalho. Neste aspecto, é importante realçar que o tecnicismo decorre da intensificação das “[...] ideias relacionadas à organização racional do trabalho

(taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo)” (SAVIANI, 2019, p. 369). E, como tal, “[...] subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de “recursos humanos” (LIBÂNEO, 2014, p. 23). Desse modo, essa corrente pedagógica buscou inspiração na teoria behaviorista, corrente comportamentalista desenvolvida por Skinner (1972) que tem como base o pressuposto da neutralidade científica e se fundamenta nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Além dos estudos de Skinner, organizados principalmente na obra “Tecnologia do Ensino”, publicada em 1972, a obra “Taxonomia dos objetivos educacionais”, publicada naquele mesmo ano por Bloom (1972), teve forte influência na estruturação da abordagem tecnicista no campo educacional. Segundo Saviani (2019, p. 381), o tecnicismo sustenta a “[...] reorganização do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”. Em vista disso, o mesmo autor afirma que “[...] semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico”(SAVIANI, 2019, p. 381). No Brasil, a introdução da pedagogia tecnicista às políticas educacionais oficiais ocorreu sob a vigência do regime militar, a partir da publicação da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968²⁴ e da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971²⁵. Com isso, a função educativa da escola passou a se articular diretamente com o sistema produtivo. A escola passou a atuar como modeladora do comportamento humano, a partir da utilização da tecnologia educacional e da análise comportamental. Na concepção tecnicista, “[...] acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las” (LIBÂNEO, 2014, p. 23). Em vista disso, o trabalho educativo tecnicista é planejado a partir “[...] de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2019, p. 382). Para tanto, busca-se “[...] operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo” (SAVIANI, 2019, p. 382). Assim, além da influência do behaviorismo e da abordagem do ensino de forma sistêmica, o tecnicismo se concretiza por meio de uma prática pedagógica absolutamente controlada tanto em relação aos alunos quanto aos professores, e marcada por atividades repetitivas, sem aprofundamento da reflexão e detalhadamente programadas. O foco do trabalho educativo consiste na transmissão

²⁴ A Lei 5.540/1968 foi responsável pela fixação das normas de organização e funcionamento do ensino superior e estabeleceu a sua articulação com a escola média.

²⁵ A Lei 5.692/1971 foi responsável pela fixação das diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

e recepção de informações percebidas como relevantes que são transmitidas numa sequência lógica e psicológica, com o intuito de que os alunos possam fixá-las e, posteriormente, aplicá-las. Para a concepção tecnicista, os temas ensinados devem ser “[...] redutível ao conhecimento observável e mensurável; os conteúdos decorrem assim da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade” (LIBÂNEO, 2014, p. 30). Nas palavras de Saviani (2019, p. 371), em vista da natureza behaviorista, os sujeitos são tratados como um organismo vivo, sendo, por esse motivo, focado na “[...] sua forma de reagir ao ambiente natural, isto é, seu *comportamento* e não a sua *consciência*” (grifos do autor). Se na concepção tradicional o foco do processo educativo está situado no professor e na concepção renovada no aluno, no contexto educativo da concepção tecnicista “[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios” (SAVIANI, 2019, p. 382). Desse modo, a relação entre professor e aluno decorre, exclusivamente, de um compromisso técnico de se assegurar a eficácia da transmissão do conhecimento. Sobre este aspecto, Libâneo (2014, p. 382) ilustra que “[...] debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem”.

Em continuidade à classificação organizada por Libâneo (2014) sobre as tendências pedagógicas, passa-se a examinar sucintamente as tendências pedagógicas progressistas. Assim, a tendência pedagógica progressista está distribuída em três concepções: a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos.

A concepção libertadora é normalmente conhecida como a pedagogia de Paulo Freire. Essa abordagem pedagógica surgiu no final da década de 1970 e próximo da redemocratização do Brasil em virtude do fim do regime militar. Nesse período histórico havia uma mobilização por uma abordagem educativa mais crítica, sobretudo em relação às desigualdades sociais e às violações de direitos. Nesse sentido, a concepção progressista libertadora se constitui como uma reação ao autoritarismo do regime anterior e aos problemas de cunho social, econômico e político. Isso fez com que as discussões sobre os problemas sociais passassem a integrar a prática escolar através de discussões sobre o contexto da realidade concreta do aluno. Por esse motivo, os conteúdos abordados passaram a ser denominados como “temas geradores” que eram trabalhados a partir de uma prática

educativa essencialmente problematizadora. Libâneo (2014, p. 34) enfatiza que “[...] não é próprio da pedagogia libertadora falar em ensino escolar, já que sua marca é a atuação ‘não-formal’”. Apesar dessa realidade, o mesmo autor acentua que “[...] professores e educadores engajados no ensino escolar vêm adotando os pressupostos dessa pedagogia” (LIBÂNEO, 2014, p. 34). Na concepção libertadora, o trabalho educativo é organizado na forma de “grupo de discussão”, de forma que o diálogo e a palavra são percebidos como um instrumento essencial ao engajamento dos sujeitos dessas relações. Desse modo, a relação entre professor e aluno ocorre de modo horizontal, de igual para igual, com a utilização de grupos de discussão ou “roda de conversa”, buscando despertar maior consciência sobre a realidade em que se vive e a transformação social, principal objetivo dessa corrente pedagógica.

A concepção libertária também surgiu no início da década de 1980, impulsionada pelo fim da ditadura militar e, assim como ocorre na concepção libertadora, exacerba “[...] o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica” (LIBÂNEO, 2014, p. 33). No Brasil, a pedagogia libertária se expressa principalmente a partir do pensamento de Celestin Freinet (1896-1966). Essa abordagem tem como fundamento principal a realização de modificações institucionais, a partir dos níveis menores (subalternos). Nas palavras de Libâneo (2014, p. 37) “[...] a ideia é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão ‘contaminando’ todo do sistema”. À exemplo da concepção libertadora, valoriza como método de ensino a vivência grupal e a autogestão. Nesse sentido, pela pedagogia libertária o aluno deve buscar encontrar “[...] as bases mais satisfatórias de sua própria ‘instituição’[...]” (LIBÂNEO, 2014, p. 38), a partir de sua própria iniciativa e sem qualquer imposição de poder. Assim, os conteúdos de ensino precisam responder às necessidades da vida social que resultam dos interesses levantados junto ao grupo de estudos.

Por fim, a concepção crítico-social dos conteúdos sustenta que a função da escola consiste em assegurar a transmissão do conhecimento historicamente acumulado como modo de estimular o desenvolvimento da consciência crítica do aluno sobre a realidade, a partir de uma perspectiva histórico-social. A concepção crítico-social dos conteúdos valoriza a escola enquanto instrumento de apropriação do saber capaz de preparar os sujeitos a transformar a sociedade e a si próprio. Mais

que isso, a escola é percebida como “[...] o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática” (LIBÂNEO, 2014, p. 40). Essa abordagem adota como ponto de partida e de chegada do processo educativo a reflexão crítica sobre a prática social, fundamentada teoricamente. Para tanto, sustenta-se que não basta a transmissão passiva de conteúdo, mas os alunos precisam ter o domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades para interpretar a realidade e ser capaz de compreender a sua ação concreta na vida social. A concepção crítico-social compreende a construção do conhecimento como o resultado da interação entre o meio natural, social e cultural e o sujeito, de modo que o professor atua como mediador desse processo formativo do indivíduo. Nessa perspectiva, o vínculo que se estabelece entre aluno e professor decorre de uma relação colaborativa para favorecer a interação entre sujeito e objeto de estudo. No Brasil, os principais educadores defensores da concepção crítico-social são Saviani (2021) e Libâneo (2014).

No próximo subtítulo, será examinada a influência dessas concepções educativas no trabalho educativo realizado pelas escolas oficiais de formação profissional de magistrados.

3.2.1 Análise sobre a influência das concepções educacionais no curso de formação inicial da EJEJF

Cabe reforçar que, como objetivo geral, este trabalho procurou investigar como as escolas de formação de magistrados estão preparando os juízes recém-empossados para o ingresso na função jurisdicional, examinando a influência das concepções educacionais adotadas pela EJEJF durante a formação inicial desses profissionais.

Dessa maneira, este último tópico do trabalho foi dedicado à análise dos dados coletados na pesquisa de campo, produzidos por meio da realização de entrevistas semiestruturadas e da aplicação de questionários. Nesse sentido, as percepções apresentadas neste momento final se propõem a “[...] articular os momentos de reflexão teórica e de inserção empírica” (KUENZER, 2005, p. 57), que

envolvem a produção do conhecimento científico, com o intuito de fornecer os elementos necessários para melhor compreender a realidade concreta (KUENZER, 2005, p. 57-58).

Assim, com base no sistema escolar que sustenta o curso de formação inicial de magistrados, buscou-se investigar, na integração entre a prática educativa e o discurso prescrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, as concepções educacionais predominantemente observadas no Curso de Formação Inicial da EJEf.

3.2.1.1 Caracterização dos sujeitos participantes e do contexto da pesquisa

A produção dos dados coletados contou com a participação de ex-alunos do Curso de Formação Inicial da EJEf e de docentes da EJEf e da ENFAM.

Em relação a aplicação do questionário, a pesquisa contou com um grupo composto por 40 (quarenta) ex-alunos do Curso de Formação Inicial da EJEf. O mapeamento do ano e do tempo de duração desses cursos possibilitou a caracterização do referido grupo tal como demonstrado no Quadro 6:

Quadro 6: Ano de participação e tempo de duração do curso.

Ano do Curso	Número de Respondentes	Tempo de Duração
1988	1	1 semana
1990	1	1 semana
1992	2	1 semana
1993	3	1 semana
1996	4	6 meses
1997	3	6 meses
2000	4	6 meses
2001	2	6 meses
2003	4	3 a 4 meses
2004	1	6 meses
2005	3	5 meses
2006	2	4 meses

2007	1	4 meses
2008	1	5 meses
2009	1	4 meses
2010	4	3 a 4 meses
2012	1	4 meses
2013	1	4 meses
2019	1	4 meses
Total	40	

Fonte: Organizado pela autora (2022)

As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, contaram com um grupo formado por 3 (três) magistrados e 1 (um) pedagogo, totalizando 4 (quatro) entrevistas. Dentre os sujeitos entrevistados, estavam: um juiz, ex-aluno do curso de formação inicial da EJEJF (2019); uma juíza, ex-aluna do curso de formação inicial da EJEJF (2007) e docente da escola pesquisada; e um desembargador com atuação docente em diversas escolas de formação de magistrados do país e na ENFAM. O pedagogo entrevistado atua como docente em inúmeras escolas de formação de magistrados pelo país e na ENFAM. A caracterização desses participantes foi descrita no Quadro 7:

Quadro 7: Caracterização dos participantes das entrevistas

Entrevistados	Atividade Profissional	Natureza do testemunho
Entrevistada 1	Juíza de Direito	Ex-aluna do curso de 2007 e docente da EJEJF desde 2019.
Entrevistado 2	Juiz de Direito	Ex-aluno do curso de 2019 da EJEJF.
Entrevistado 3	Desembargador	Docente em diversas escolas de formação de magistrados do país desde a década de 1990 e docente da ENFAM desde 2007.
Entrevistado 4	Pedagogo	Docente em diversas escolas de formação de magistrados do país e da ENFAM desde 2012.

Fonte: Organizado pela autora (2022)

Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que lhes garantiu o sigilo e a privacidade necessários para

salvaguardar seus direitos fundamentais, bem como o devido ressarcimento na hipótese de eventuais danos. Além disso, cumpre registrar que todos os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos que fizeram parte deste estudo foram autorizados pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

3.2.1.2 Instrumentos utilizados na coleta de dados

Como já exposto neste trabalho, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: o questionário online, disponibilizado aos respondentes de forma online, por meio da plataforma “Google”, e a entrevista semiestruturada, cuja realização ocorreu por meio do aplicativo de videoconferências “WebexCisco”.

Os dados resultantes da aplicação do questionário e da realização das entrevistas foram organizados conforme indicado no Quadro 8:

Quadro 8: Instrumentos de coleta de dados

Instrumento de coleta de dados	Procedimento de Registro de dados	Organização dos dados
Entrevista semiestruturada	Gravação	Transcrição
Questionário (perguntas fechadas)	Por escrito, pelo respondente (registrado no formulário Google)	Tabulação
Questionário (perguntas abertas)	Por escrito, pelo respondente (registrado no formulário Google)	Transcrição

Fonte: Organizado pela autora (2022)

Como procedimento de pesquisa, a entrevista semiestruturada “[...] combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas” (MINAYO, 2018, p. 13). Essa característica, conforme Minayo (2018, p. 13), “[...] permite ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo [...]”, ao mesmo tempo em que confere “[...] espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados” (MINAYO, 2018, p. 13). No contexto da pesquisa, a coleta dos testemunhos (por meio das entrevistas) contribuiu para desvelar os fatos passados preenchendo as lacunas de conhecimento pela

experiência dos sujeitos. É importante salientar que a intenção não foi realizar um exame minucioso da história de vida vivenciada pelos entrevistados, mas conhecer os aspectos mais relevantes do processo educativo experimentado que poderiam contribuir com a compreensão das práticas educativas ali desenvolvidas, em termos de concepções educacionais.

O questionário, enquanto instrumento de pesquisa, pode ser definido como “[...] conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destina a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudos” (SEVERINO, 2016, p. 134). Nesse sentido, Severino (2016, p. 134) acrescenta que as questões formuladas pelo pesquisador podem ser elaboradas por meio de questões “[...] fechadas ou questões abertas”. No primeiro caso (fechada), “[...] as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador [...]” (SEVERINO, 2016, p. 134); no segundo caso (aberta), “[...] o sujeito pode elaborar suas respostas com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal” (SEVERINO, 2016, p. 134).

Desse modo, a aplicação do questionário envolveu a realização de duas indagações centrais e outras adjacentes. Em relação às questões centrais, a primeira (fechada), consistiu na seguinte pergunta: “Como você descreveria a formação que recebeu no curso de formação inicial (predominantemente...)?”; seguida do segundo questionamento (aberto), proposto com o objetivo de que o respondente “explicasse o(s) motivo(s) que o(a) levou a apontar a alternativa assinalada”. Cabe destacar que somente a referida pergunta aberta foi objeto da análise de conteúdo representada no Quadro 10. As demais indagações propostas aos participantes foram analisadas sob a ótica de fornecer elementos para caracterização do grupo de respondentes (Quadro 6), assim como para auxiliar na compreensão das práticas educativas apuradas no curso de formação inicial da escola pesquisada.

3.2.1.3 Abordagem de análise dos dados coletados

Os dados coletados foram analisados a partir do método de análise de conteúdo criado por Bardin (2016), o qual é definido como “[...] um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p.

15). Assim concebida, “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44).

Desse modo, partindo da análise dos dados coletados, elaborou-se as categorias de conteúdo que, por sua vez, foram associadas e interpretadas à luz das categorias metodológicas já definidas nesse estudo (contradição, mediação e totalidade), das fontes histórico-documentais e do referencial teórico selecionado.

Neste aspecto, cabe retomar os estudos desenvolvidos por Kuenzer (2005) que orienta que, no contexto da produção científica, a enunciação de categorias metodológicas “[...] não é suficiente para a definição da metodologia da investigação, uma vez que elas correspondem às leis objetivas, e portanto universais, no sentido de que permitem investigar qualquer objeto em qualquer realidade” (KUENZER, 2005, p. 66). Em vista disso, a mesma autora menciona que também é preciso definir “[...] ‘recortes’ particulares, sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação; estes recortes, chamaremos aqui de ‘categorias de conteúdo’ [...]” (KUENZER, 2005, p. 66), com o intuito de assegurar a necessária mediação entre o universal e o particular.

Assim, seguindo os estudos de Kuenzer (2005) e as diretrizes da abordagem de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), procedeu-se à análise dos dados resultante da pesquisa de campo. Tal como proposto por Bardin (2016), a análise de conteúdo foi efetuada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados

As etapas previstas por Bardin (2016) foram estruturadas conforme segue detalhado no Quadro 9:

Quadro 9 – Etapas da análise de conteúdo

Fase 1 – Pré-análise	As entrevistas foram gravadas, por meio do aplicativo de videoconferências <i>WebexCisco</i> , posteriormente foram transcritas e salvas em um arquivo de texto. Após, foram encaminhadas para os entrevistados para validação. Os questionários foram registrados de forma online por meio da plataforma <i>Google</i> . Nesta etapa, foi realizada uma leitura flutuante do conteúdo obtido.
Fase 2 – Exploração do Material	Após, o conteúdo produzido foi lido e depois foram destacadas as partes que apresentavam semelhanças. A partir desses grifos, criaram-se categorias e subcategorias de análises.

Fase 3 – Tratamento dos resultados	As categorias de análise estabelecidas foram: planejamento do processo educativo, docentes, trabalho docente e conteúdo. Após a análise, as respostas foram categorizadas, conforme consta no Quadro 10, identificando-se, na sequência, a sua incidência.
---	--

Fonte: Organizado pela autora (2022).

As respostas obtidas foram analisadas, interpretadas e categorizadas, conforme demonstrado no Quadro 10. A delimitação das referidas categorias foi baseada nas verbalizações realizadas durante as entrevistas e nas respostas registradas por meio do questionário online, com foco principal na abordagem qualitativa proposta por Minayo (2001) e com respaldo nos conceitos enunciados no referencial teórico adotado, sobretudo nos estudos de Libâneo (2014) e Saviani (2019).

Ao se delimitar as categorias de conteúdo, buscou-se “[...] fazer a articulação entre o mundo das relações sociais e produtivas e o mundo da educação” (KUENZER, 2005, p. 72). Nas palavras de Kuenzer (2005, p. 72), ao se enunciar as categorias de conteúdo, “[...] há, portanto, que construir categorias mediadoras, sem o que não sairemos do discurso generalizante, que não deixa de ser imobilista”. Dito isto, para melhor compreender o objeto de estudo foram organizadas 4 (quatro) categorias e 4 (quatro) subcategorias, conforme indicado no Quadro 10:

Quadro 10 - Categorias de análise de conteúdo

Categoria	Subcategoria	Incidência
Planejamento do processo educativo	Organização do curso	- Intencionalidade pedagógica (7) - Curso de Direito (4) - Atuação da ENFAM (5) - Ensino por competência (3)
Docentes	Composição e preparação do corpo docente	- Sujeitos (4) - Formação de Formadores (7)
Trabalho docente e práticas escolares	Proposta dos educadores	- Aulas expositivas ou teóricas (17) - Elaboração de decisões e simulação de audiências (10) - Metodologia ativa (5) - Etapa prática CFI (7) - Acompanhamento psicossocial (3)
Conteúdo	Conteúdos de ensino	- Foco no processo de trabalho (22) - Fornecimento de Modelos (8) - Abordagem crítica (9)

Fonte: Organizado pela autora (2022)

Após análise dos dados, foi possível identificar que as categorias com maior incidência foram *trabalho docente e práticas escolares*, com 42 (quarenta e duas) incidências. Em seguida, a categoria *conteúdo*, contou com 39 (trinta e nove) incidências. Depois, a categoria planejamento do processo educativo totalizou 19 (dezenove) apontamentos e, por fim, a categoria *docentes* apresentou 11 (onze) indicações.

3.2.1.4 As concepções educacionais identificadas no curso de formação inicial da EJEJF

Com a definição das categorias de conteúdo, passou-se ao estudo das relações existentes entre as fontes decorrentes da pesquisa de campo e as orientações prescritas no projeto político pedagógico da escola, em termos de concepções educacionais. Dessa maneira, tendo os dados empíricos como ponto central de investigação, buscou-se estudar essas relações em diálogo com os conceitos e as formas de estruturação e organização assumidas pelo curso de formação inicial no decorrer da sua historicidade, a partir do estudo de caso realizado na EJEJF.

Para estruturar a análise, os dados coletados foram organizados em dois momentos, no primeiro, será destinado ao exame os fatos históricos identificados nas categorias de conteúdo “planejamento do processo educativo” e “docentes” e, no segundo momento, serão estudadas as fontes identificadas com as categorias de conteúdo “trabalho docente e práticas escolares” e “conteúdo”.

Em relação às categorias “planejamento do processo educativo” e “docentes”, cabe, inicialmente, recordar que, desde a Constituição de 1988, a frequência no curso de formação inicial passou a corresponder aos primeiros passos do magistrado na magistratura. Tal característica é reforçada no PDI da ENFAM, segundo o qual, o curso de formação inicial “[...] tem caráter compulsório e é realizado imediatamente após a entrada em exercício do magistrado” (BRASIL, 2019, p. 66).

Entretanto, mesmo antes de alcançar essa posição de destaque no texto constitucional, a formação inicial de juízes era realizada sob a vigências de outras

normas de cunho constitucional e infraconstitucional. Essas formações eram promovidas pelas escolas constituídas pelos Tribunais ou pelas associações de magistrados. Antes disso, conforme já exposto, a orientação dos juízes novatos ocorria por meio de reuniões que eram organizadas pelas associações de magistrados, ocasião em que os juízes mais experientes compartilhavam os conhecimentos e as vivências acumuladas na carreira.

Naturalmente, no começo, essas práticas aconteciam de forma intuitiva, desprovida de intencionalidade pedagógica previamente definida, em termos de planejamento educacional. A investigação por meio das fontes coletadas permitiu perceber que a falta de intencionalidade pedagógica caracterizou a formação de magistrados por um período expressivo. A partir dos testemunhos coletados, foi elucidado que houve um momento inicial em que “[...] não havia uma intencionalidade clara, voltada à formação de magistrados com o objetivo que nós temos hoje, claramente definido [...]” (ENTREVISTADO 3, 2022)²⁶. Mas isso, na opinião do Entrevistado 3 (2022), “[...] de maneira intuitiva, já acontecia, desde as primeiras escolas no Brasil”. A ausência de um “fio condutor” também foi enfatizada pela Entrevistada 1 (2022)²⁷. Ao se recordar do curso de formação inicial, ofertado pela EJEJF em 2007, a entrevistada assinalou que “[...] o nosso curso, ele tinha uma estruturação que hoje, na minha percepção, olhando para trás, que era muito baseada na experiência do que os dirigentes da escola achavam que vinha dando certo em termos de formação” (ENTREVISTADA 1, 2022). Para explicar a sua percepção, a mesma entrevistada indicou que, durante a formação, “[...] não havia, realmente, um direcionamento formativo ou uma formação desses colegas que nos recebiam para inserir essa atividade em um percurso formativo de forma coerente didaticamente” (ENTREVISTADA 1, 2022).

Dessa maneira, com o surgimento das primeiras escolas de formação de juízes e diante da aparente falta de clareza quanto aos objetivos formativos, em termos de planejamento educativo, constatou-se que “[...] as escolas, em sua maioria, acabavam reproduzindo o que acontecia nas Universidades, até porque os

²⁶ Conforme constou no quadro 7, o Entrevistado 3 atua como docente em diversas escolas de formação de magistrados do país, desde a década de 1990, atuando também como docente junto à ENFAM, desde a criação da escola nacional.

²⁷ Conforme constou no quadro 7, a Entrevistada 1 foi aluna do curso de formação inicial da mesma escola, ofertado no ano de 2007 e atua como docente na EJEJF.

professores eram os mesmos” (ENTREVISTADO 3, 2022). Como consequência, os cursos promovidos durante esse período foram descritos pelos entrevistados 1 e 3 como se fossem “cursos de pós-graduação”. Ao caracterizar as aulas frequentadas durante o curso de formação inicial ofertado pela EJEF, em 2007, a Entrevistada 1 (2022) avaliou a sua vivência como “[...] muito próxima do que você tem em uma pós-graduação inadequadamente estruturada, pouco estimulante sobre alguns temas de Direito mais desafiadores” (ENTREVISTADA 1, 2022). Sobre esse mesmo aspecto, o Entrevistado 3 (2022) explicou que, na sua percepção, existiam poucas diferenças entre o que se observava nas faculdades de Direito e o que se praticava, num primeiro momento, nas escolas de formação de juízes. Em suas palavras, o mesmo entrevistado detalhou o que segue:

[...] ou seja, formou em Direito, tinha lá nas escolas da magistratura uma reciclagem, com alguns conceitos novos do ponto de vista da atuação do juiz, mas ainda de uma maneira muito pouco técnica do ponto de vista do desenvolvimento de competências profissionais (ENTREVISTADO 3, 2022).

Outro aspecto significativo validado a partir dessas evidências, foi a constatação de que os primeiros docentes dessas escolas foram “[...] professores magistrados que já davam aulas nas Universidades, e se fossem poucos, aí sim chamavam outros profissionais” (ENTREVISTADO 3, 2022). Essa particularidade é importante na medida em que desvela a influência do curso de Direito na construção histórica das diretrizes dessas escolas em termos de concepções educativas.

Tradicionalmente, o ensino do Direito é demarcado pela característica dogmática e disciplinar. De acordo com Tagliavini e Gentil (2018) a investigação histórica sobre os cursos de Direito no Brasil demonstra que ocorreram poucas mudanças em relação “[...] a influência da filosofia escolástica difundida na educação durante tempos pelos jesuítas” (TAGLIAVINI; GENTIL, 2018, p. 138). Segundo esses autores, essa influência “[...] produziu um ensino do Direito abstrato e essencialista, distante da realidade histórica e material” (TAGLIAVINI; GENTIL, 2018, p. 138). Em relação à concretização das práticas escolares em sala de aula, os mesmos autores acrescentam que “[...] o paradigma dogmático positivista do Direito gera um método de ensino que pode servir para alguns momentos, mas ao qual não pode ser reduzido todo o ensino” (TAGLIAVINI; GENTIL, 2018, p. 146). Outro aspecto levantado pelos

mesmos autores indica que a ausência de formação específica para docência favoreceu com que esse modelo de ensino fosse reproduzido no tempo nas faculdades de Direito. Como hipótese, Tagliavini e Gentil (2018, p. 138) apontam que “[...] os professores dos cursos de Direito no Brasil reproduziram, por imitação, um modelo de ensino transplantado de Coimbra para Olinda e São Paulo”. É possível captar alguns desses mesmos aspectos no testemunho do Entrevistado 4 (2022) que, ao se referir aos professores do curso de Direito, reforçou que “[...] a maioria deles são professores e professoras práticos, não têm formação pedagógica” (ENTREVISTADO 4, 2022). Em continuidade a sua reflexão, esses mesmo entrevistado apontou que, em relação ao conjunto do ensino do Direito, “[...] ele se pauta muito no despejo de informações muitas vezes acrítica e o sujeito absorve aquilo com vistas a passar no exame da Ordem (OAB) ou para passar no concurso” (ENTREVISTADO 4, 2022). Essa característica fez com que, os primeiros cursos de formação inicial para a magistratura apresentassem atributos que se aproximam da concepção tradicional de educação.

Nesse sentido, cabe, brevemente, recapitular que as primeiras discussões sobre a formação profissional de magistrados, impulsionadas principalmente pela obra de Bittencourt (1966), contrapunham-se a reprodução do trabalho educativo tipicamente observado nos cursos de Direito. Bittencourt (1966) se apoiava na premissa de que a complexidade da função jurisdicional demanda a apropriação de saberes, de cunho intelectual e vocacional, a partir de contextos educativos centrados nas necessidades e experiências do sujeito. Desse modo, tendo como base no sentido pejorativo da concepção tradicional de educação²⁸, Bittencourt (1966) defendia que os cursos de formação de juízes deveriam ocorrer no formato de tirocínio, noviciado ou estágio preparatório, sob o argumento de se imprimir ao curso “[...] o caráter de realidade efetiva, sem definição dogmática do instituto, possibilitando ao aspirante exercer de fato alguma profissão antes de exercê-la de direito” (BITTENCOURT, 1966, p. 61).

Ao se retomar a categoria metodológica da contradição, aqui aplicada sem a pretensão de propor “[...] explicações lineares que ‘resolvam’ as tensões entre os

²⁸ Isto é, a compreensão de que o foco do trabalho educativo está centralizado na figura do professor, percebido como aquele que sabe e a quem compete transmitir um conhecimento único aos alunos que, por sua vez, são considerados como aqueles que não sabem e que necessitam de doutrinação.

contrários, mas captando a riqueza do movimento e da complexidade do real, com suas múltiplas determinações e manifestações” (KUENZER, 2005, p. 65), buscou-se apreender e analisar o objeto de estudo, tendo como ponto de partida o contraponto ora evidenciado, sob o ponto de vista da sua historicidade. Nesse sentido, a análise das fontes empíricas auxiliou a perceber que a aparente contradição residia entre a percepção das necessidades formativas advindas da comunidade escolar, normalmente atreladas à lacuna de conhecimento decorrente dos processos de trabalho vinculados à função jurisdicional e as ações educativas que eram organizadas no contexto do planejamento educativo das escolas. Essa contradição é confirmada no testemunho do Entrevistado 3 (2022), o qual relatou que, ainda que houvesse “[...] a ideia de se trabalhar de uma maneira mais prática, ainda assim, nas aulas teóricas, prevalecia o protagonismo do professor e as aulas expositivas, com perguntas ao final” (ENTREVISTADO 3, 2022).

Desse modo, o exame dos dados coletados auxiliou a compreender que a tensão apontada se situava, mais especificamente, na articulação entre a definição do tipo de formação que a escola desejava ofertar e o planejamento do trabalho educativo que serve de eixo condutor aos professores dos diferentes componentes curriculares que estruturam o curso. O conflito evidenciado é significativo visto que se traduz em fonte de investigação, na medida em ao evidenciar uma realidade contraditória, em relação a qual, buscou-se “resolver” os fatores opostos, proporciona a compreensão mais aprofundada do objeto em estudo. Nesse sentido, à medida que a formação profissional de magistrados foi sendo incorporada ao repertório normativo do Estado, percebeu-se que as escolas foram se desenvolvendo e buscando se aperfeiçoar em termos de planejamento escolar, no sentido de acomodar as adversidades, de acordo com as necessidades formativas e as possibilidades de cada instituição. Sobre esse aspecto, merece destaque o início da atuação da ENFAM junto a essas escolas, isto é, quando a ENFAM passou a exercer a sua missão constitucional, consistente na edição das normas reguladoras da formação oficial para a magistratura e no consequente estabelecimento de diretrizes pedagógicas orientadoras do processo educativo regulado por essas normas. Nesse sentido, o exame das fontes coletadas confirmou que o início da atuação da ENFAM repercutiu significativamente nas

escolas, tendo sido apontada como decisiva à orientação do trabalho educativo desde então. Nesse sentido, veja-se o relato do Entrevistado 4²⁹ (2022):

[...] um dos grandes ganhos para essas escolas, no meu entendimento, foi a criação da ENFAM. A necessária articulação entre uma política macro em termos conceituais, epistemológico, metodológico para embasar essa formação, ela foi um marco divisor. Então vejo as escolas judiciais e de magistratura em dois momentos, antes e depois da ENFAM (ENTREVISTADO 4, 2022)

A influência da atuação da ENFAM no curso de formação inicial da EJEJ foi apontada pela Entrevistada 1 (2022) como uma circunstância que imprimiu ao curso de formação maior consistência em termos de organização do processo educativo. Essa entrevistada retratou o começo da atuação da ENFAM como um período em que se observou a transição de uma abordagem educativa pouco estruturada, especialmente em relação a sua percepção em termos de intencionalidade pedagógica, para a proposta de organização do ensino por competências. Em suas palavras, a entrevistada destacou o que segue:

[...] e esse foi o último concurso, em que se tomou posse em 2012, que teve essa formação praticamente sem uma intencionalidade importante pedagógica na estruturação. No concurso seguinte, o pessoal que tomou posse cerca de seis anos (depois), a primeira turma fez o curso já à luz da estrutura da formação por competências da ENFAM [...] Desde 2016, começa esse trabalho muito mais racional, muito mais orientado, formativo muito mais orientado e intencional e sempre também visto como uma formação orientada para o desenvolvimento de competências. O curso foi se aperfeiçoando também a partir de uma reflexão dos formadores da própria escola e dos feedbacks dados pelos próprios alunos sobre os formadores, sobre as disciplinas, sobre os conteúdos. Nós introduzimos disciplinas, retiramos disciplinas, alteramos conteúdos de disciplinas, mudamos a forma de ministrá-las, as oficinas, as atividades práticas, sempre no intuito de aperfeiçoar essa formação (ENTREVISTADA 1, 2022).

Como mencionado anteriormente, a criação da ENFAM é fruto da reforma do judiciário de 2004 a qual foi projetada segundo as diretrizes delineadas na EC 45/2004. Em sua essência, a constituição da ENFAM responde à necessidade de assegurar unidade e coerência à formação de magistrados, tendo como principal

²⁹ Conforme constou no quadro 7, desde 2012, o Entrevistado 4 atua como docente na ENFAM e em diversas escolas de formação de magistrados do país.

instrumento “[...] dentre outras funções, regulamentar os cursos oficiais para o ingresso e a promoção na carreira” (BRASIL, 1988). Em decorrência do seu compromisso institucional, a ENFAM atua em todo o território nacional, sendo responsável pela regulamentação dos cursos oficiais, assim como pela orientação e fiscalização das escolas judiciais e da magistratura em todo o país. Outro aspecto importante, envolvendo a atuação da escola nacional, consistiu na instituição do programa de formação de formadores. Os relatos coletados evidenciaram a importância desse programa cujo objetivo consiste basicamente em preparar os magistrados para atuação docente nas escolas, conforme explicitado pelo Entrevistado 3 (2022):

[...] a própria ENFAM trabalha com a ideia de formar os magistrados que vão formar os magistrados. A formação de formadores [...] é um curso para formar os juízes que vão formar os juízes em todas as escolas no Brasil. Esse é o sistema hoje, que procura formar formadores e descentralizar as formações para todas as escolas judiciais e da magistratura brasileiras. Todas as diretrizes pedagógicas da ENFAM, desde a formação inicial, a formação continuada e a formação de formadores passam por essa mesma base que é a ideia de formação continuada pelos pares, ou seja, são magistrados que vão trabalhar na formação de juízes. Claro que nós sempre temos outras pessoas, profissionais de outras áreas, advogados, promotores de justiça, psicólogos, sociólogos e professores de outras áreas convidadas, mas a essência é a que a base da formação e o ensino seja por pares. Juízes conversando com juízes. (ENTREVISTADO 3, 2022).

Pelo Entrevistado 4 (2022) foi enfatizado que o programa de formação de formadores favoreceu a construção do senso de unidade perseguido pela ENFAM, assim como trouxe benefícios aos demais programas regulamentados pela escola nacional, inclusive ao curso de formação inicial. Na opinião do mesmo entrevistado, a formação inicial de magistrados deve ser classificada em dois momentos, a saber: “[...] tem o momento antes de receber os formadores, formados pela proposta da ENFAM [...] e depois dos formadores que passam a atuar na formação inicial já com esse cabedal teórico metodológico trazido pela escola” (ENTREVISTADO 4, 2022). Nas palavras desse mesmo entrevistado:

[...] o campo educacional, como todo campo das áreas sociais e humanas, ele é, muitas vezes, polissêmico. Então, a unidade que a ENFAM já consegue, a meu ver, a partir da questão da formação de formadores [...] ela já começa a se reverberar na prática, em cursos tão importantes quanto é o curso de formação inicial (ENTREVISTADO 4, 2022).

Ao se retomar a categoria metodológica da mediação (CURY, 1995), é possível compreender melhor o modo como, no exercício da sua missão constitucional, o início da atuação da ENFAM contribuiu com a contemporização das tensões apuradas nos relatos, em termos de planejamento escolar. Com isso, conforme foi possível se depreender dos testemunhos, propiciou-se condições mais favoráveis para que a EJEJF, assim como as demais escolas, pudessem melhor organizar as suas ações educativas.

O primeiro Projeto Político Pedagógico da EJEJF (PPP) sobreveio em 2018³⁰. No que concerne ao programa de formação inicial, esse documento dispõe que este deve “[...] desenvolver as competências necessárias ao exercício da magistratura e compreende o Curso Oficial de Formação Inicial, que se realiza logo após a posse dos juízes aprovados em concurso público” (MINAS GERAIS, 2018, p. 28). O mesmo documento orienta que a formação inicial deve se respaldar nas disposições e nos eixos temáticos estabelecidos pela ENFAM³¹, enfatizando, ainda, que o curso de formação inicial “[...] tem por objetivo a formação técnica e ética dos novos magistrados, visando ao desenvolvimento de competências para um eficiente exercício da magistratura” (MINAS GERAIS, 2018, p. 28). Como diretriz, o PPP menciona que as ações educativas devem, ainda, estar comprometidas “[...] com a missão do TJMG e do Poder Judiciário, relativas à garantia dos direitos fundamentais e à construção de uma sociedade justa, solidária e isonômica” (MINAS GERAIS, 2018, p. 28). Quanto aos conhecimentos a serem trabalhados, os mesmos “[...] devem ser significativos e construídos de forma contextualizada com as demandas das atividades judicantes, mediante metodologias que favoreçam a construção ativa do conhecimento pelo magistrado” (MINAS GERAIS, 2018, p. 29). E, em relação ao trabalho docente, as práticas devem ser planejadas “[...] articulando teoria e prática e levando em conta os saberes prévios e o ambiente de trabalho com o qual irá se deparar” (MINAS GERAIS, 2018, p. 29).

Com o propósito de se investigar a relação existente entre o discurso integrado ao PPP e a ação educativa desenvolvida pela escola, em relação às

³⁰ Em vista do recorte temporal selecionado para esse estudo, a análise sobre a correspondência entre as concepções educativas identificadas e o discurso propalado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola se restringiu ao PPP 2018, conforme já explicitado no capítulo 2.

³¹ Definidos na Resolução ENFAM n. 2, de 8 de junho de 2016.

concepções educacionais observadas, as fontes produzidas durante a pesquisa de campo serão, a partir daqui, interpretadas através das categorias de conteúdo “trabalho docente e práticas escolares” e “conteúdo”.

Sobre a influência das concepções educativas nos processos educativos situados no espaço escolar, cabe, primeiramente, resgatar os estudos de Libâneo (2014, p. 21), segundo o qual, “[...] é necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta”. Ao se referir ao percurso histórico que forneceu as condições para o surgimento da concepção renovada de educação, por exemplo, o mesmo autor enfatiza que a chegada da concepção educativa mais recente “[...] não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar” (LIBÂNEO, 2014, p. 22). As tendências educativas são históricas e, por esse motivo, tendem a coexistir nos espaços em que serão observadas. Em vista disso, a apreensão e análise dos elementos subjacentes às concepções educacionais precisam considerados conforme as características que assumem no contexto social e as particularidades históricas em que são estudados.

Tomando o curso de formação inicial da EJEJF como estudo de caso e admitindo as fontes orais e as respostas registradas no questionário online como fontes de investigação histórica primária, foi apurado que a maior parte dos participantes associaram as ações educativas que vivenciaram durante o curso de formação inicial com práticas escolares que se aproximam da concepção tradicional de educação. Cerca de 55% (cinquenta e cinco por cento) dos respondentes do questionário, por exemplo, registraram que o processo formativo vivenciado durante o curso foi, de modo predominante, dedicado à transmissão de conteúdos teóricos dos professores aos alunos, sem a participação significativa dos alunos, ou à realização de atividades repetitivas como a elaboração de sentenças ou decisões.

De acordo com esse grupo, o desenvolvimento do trabalho docente ocorria principalmente por meio de palestras ou de aulas expositivas, de forma que o conteúdo trabalhado durante essas aulas contemplava assuntos próprios do que normalmente se observa em um curso de Direito. Além dos temas próximos do currículo do curso de Direito, outros conteúdos trabalhados buscavam enunciar as atribuições das variadas unidades do Tribunal de Justiça ou de órgãos externos que

integravam o sistema de justiça local ou tratavam de aspectos éticos relacionados à conduta do magistrado. As atividades práticas eram traduzidas na elaboração de sentenças e na realização de visitas à determinadas unidades judiciárias. Alguns respondentes fizeram alusão à baixa ou falta de correspondência entre as ações educativas aplicadas e a complexidade da realidade em que se desenvolvem as práticas jurisdicionais. Em um desses relatos, por exemplo, restou registrado pelo respondente que:

[...] o curso de ingresso na magistratura foi baseado em exposições por palestras, com pouca ênfase em metodologias ativas. Quando ocorria, era em contextos controlados, sem exposição a situações reais (RESPONDENTE 1, 2022).

Nesse mesmo sentido, outros respondentes destacaram as seguintes características:

[...] ocorreram apenas exposições dos palestrantes, como era a praxe à época (RESPONDENTE 2, 2022).

[...] a sistemática de aulas era, durante o período da tarde, determinar que seis juízes formassem uma sentença, para que fosse corrigida na manhã do dia seguinte. Considero infrutífera essa sistemática porque o volume de trabalho exigido do magistrado é muito superior a esse; pressupõem-se que uma pessoa aprovada em concurso de juiz tenha conhecimentos de direito suficientes para proferir sentença e, caso contrário, não seriam três meses de aula que mudariam esse cenário. Acredito que a aula deveria se voltar a aspectos mais práticos, como a gestão da Vara, relação com outros órgãos públicos, o que o Tribunal espera do magistrado, por exemplo [...] (RESPONDENTE 3, 2022).

[...] na época em que fiz o curso, o modelo era de aulas teóricas pela manhã e prática forense à tarde, mas as aulas, em sua maioria, eram teóricas e basicamente expositivas (RESPONDENTE 4, 2022).

[...] apesar de ter tido um conteúdo programático vasto, diversificado e completo para a época, [o curso] não se valeu de estratégias de aprendizagem variadas, sendo que a maioria das aulas eram expositivas ou com exposição dialogada. Houve, é verdade, algumas aulas que contaram com simulados e dinâmicas, mas, em meu sentir, estas estratégias não despertaram, de forma concreta, o interesse dos alunos, os quais estavam interessados em aprender, de forma direta, a exercer a magistratura e a realizar atividades práticas. O curso, ainda, contou com algumas atividades lúdicas, como uma visita ao Museu Abílio Barreto em Belo Horizonte, situações estas que contribuíam para harmonizar e integrar o grupo, diminuindo o estresse e a ansiedade geradas pela formação e pela expectativa da futura nomeação para Comarca. Por fim, penso que meu CFI

deveria ter tido um carga horária maior em relação ao estágio nas unidades judiciárias (RESPONDENTE 5, 2022).

Esses aspectos foram reforçados nos testemunhos coletados por meio das entrevistas. Ao detalhar a sua experiência, a Entrevistada 1 destacou os seguintes aspectos:

[...] tentavam proporcionar uma aula expositiva básica e depois várias sentenças simuladas a partir de cópias de processos já finalizados sem a parte da sentença. Então forneciam para a gente cópia de processos já encerrados, suprimiam a parte da sentença para que nós simulássemos a prolação daquela sentença em grupo. E algumas aulas assim, explicações, aulas expositivas, nada afinadas com o que nós discutimos hoje sobre peculiaridades da andragogia, às vezes enfadonhas mesmo, às vezes muito próxima do que você tem em uma pós-graduação inadequadamente estruturada, pouco estimulante sobre alguns temas de Direito mais desafiadores. Como te disse, palestras de outras instituições sobre armas, sobre drogas, sobre contato com a polícia, sobre o relacionamento com outras instituições relevantes para o sistema de justiça. Por parte da corregedoria, exposições, aulas expositivas sobre normas de trabalho mais relevantes, de fiscalização, sobre fiscalização da atividade forense dos cartórios, sobre conduta, por exemplo, e inclusive sobre como se portar, como se vestir, como se relacionar com a sociedade (ENTREVISTADA 1, 2022).

Quanto às atividades práticas, a análise do relato da Entrevistada 1 (2022) retoma a ideia de que ainda não havia uma intencionalidade ou planejamento pedagógico bem estruturado em relação as atividades realizadas na etapa prática da formação:

[...] eu vejo que havia uma preocupação de nos capacitar minimamente para o enfrentamento prático dos momentos mais desafiadores da função. E depois de um tempo a gente ia fazer estágio em varas, unidades jurisdicionais das mais diversas competências e cada juiz que nos recebia nos oferecia um tipo de atividade sem um direcionamento [...] e um bom período de estágios em unidades jurisdicionais que como eu te disse nada estruturado, nada padronizado. Tinha juiz que não queria, na verdade, receber os juízes então deixava a gente assistindo audiência por duas horas e depois dispensava a gente, outros enchiam a gente com modelos de despacho e dispensavam a gente, outros procuravam proporcionar para a gente uma experiência enriquecedora, davam explicações, mostravam a sua estratégia de trabalho (ENTREVISTADA 1, 2022).

Cabe, ainda, mencionar que as características citadas pelos participantes da pesquisa de campo apresentam correspondência com os achados frutos da pesquisa documental que respaldou os estudos do capítulo 2 deste trabalho, cujos dados

coletados foram sistematizados nos Quadros 4³² e 5³³. A consulta às fontes documentais também sinalizou que os ex-alunos perceberam o trabalho educativo vivenciado na formação inicial com características mais próximas da concepção tradicional como, por exemplo, abordagem de ensino essencialmente teórica, baseada principalmente na transmissão de conhecimentos e pouco contextualizada à realidade concreta em que se desenvolve a prática profissional.

Na concepção tradicional, conforme Saviani (2021), o papel da escola consiste em “[...] difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2021, p. 5). Para tanto, consoante o mesmo autor, a escola se organiza como “[...] uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 2021, p. 6). Segundo Saviani (2021, p. 5-6), quando apreendida no contexto histórico que proporcionou a universalização da educação escolar constituída e organizada pelo Estado, a partir de meados do século XIX, no âmbito dos “sistemas nacionais de ensino”, a concepção tradicional correspondeu a uma “[...] determinada maneira de organizar a escola” (SAVIANI, 2021, p. 6). Assim compreendida, a escola contribuía com a transmissão dos saberes e valores elementares à “[...] preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade” (LIBANEO, 2014, p. 24).

Ao se confrontar as ações educativas descritas nos relatos dos ex-alunos com as diretrizes pedagógicas contidas no PPP da EJEJF, é razoável deduzir que as práticas educativas caracterizadas pelos participantes como excessivamente teóricas ou mecânicas, provavelmente, não atendem à orientação enunciada no PPP da escola no sentido de que o trabalho educativo ocorra “[...] de forma contextualizada com as demandas das atividades judicantes” (MINAS GERAIS, 2018, p. 29).

A concepção tradicional costuma ser muito questionada, contudo é pouco provável que ela seja completamente abandonada pela organização escolar. Isso porque, como fenômeno educativo e histórico, a concepção tradicional serve de base teórico-metodológica às demais concepções educativas, traduzindo-se na abordagem educativa mais antiga e difundida pela humanidade. Na perspectiva do modo como

³² Quadro 4: Avaliação de Reação do “Módulo A” do 2º Curso de Formação Inicial (1997).

³³ Quadro 5: Avaliação de Reação dos “Módulo B e C” do 2º Curso de Formação Inicial (1997).

essa vertente educativa se articula com a realidade concreta, cumpre resgatar os estudos de Libâneo (2014) e Saviani (2021) os quais orientam que a concepção tradicional de educação materializa a tendência liberal a qual busca adaptar os indivíduos por meio da transmissão do conhecimento e dos valores vigentes no contexto social.

Outra aproximação possível, identificada a partir das práticas escolares retratadas nas fontes coletadas durante a pesquisa de campo, foi a concepção tecnicista. Com base nas respostas ao questionário proposto, cujas lacunas foram preenchidas a partir da análise das entrevistas, foi possível constatar que, aproximadamente, 30% (trinta por cento) dos participantes associaram a concepção tecnicista à aplicação de conhecimentos teóricos à prática, à transmissão de conhecimentos ou de técnicas de trabalho por juízes mais experientes e à disponibilização de modelos ou esquemas práticos para posterior aplicação em situações reais de trabalho. As atividades práticas foram identificadas com a elaboração de sentenças em casos fictícios ou concretos e à participação em audiências e júris fictícios ou reais.

Por meio do questionário, um respondente descreveu o curso de formação inicial como “[...] um período bastante proveitoso em contato com juízes mais experientes, que nos passaram conhecimento e técnicas apropriados para o início da carreira” (RESPONDENTE 6, 2022). Outra característica apurada foi o fornecimento de modelos, esquemas e outros recursos instrucionais pelos docentes aos alunos, com o propósito de facilitar a aplicação das informações transmitidas em situações (futuras) decorrentes da prática laboral. A respeito do compartilhamento desses recursos, o Entrevistado 2³⁴ (2022) ponderou que “[...] isso, por exemplo, é uma metodologia de prática da vivência dela, dando até modelos, não foi só ela quem forneceu modelos, vários compartilharam modelos” (ENTREVISTADO 2, 2022). Na sequência, o mesmo entrevistado deu exemplos de outros momentos em que houve compartilhamento de modelos práticos aos alunos:

[...] por exemplo, na aula de sucessões o juiz apresentou um pen drive muito organizado com tudo o que pode acontecer no inventário, desde o despacho inicial, sentença, documentos necessários de analisar, orientações para os estagiários que ele tinha formulado e forneceu para todo mundo esse

³⁴ Conforme constou no quadro 7, o Entrevistado 2 é ex-aluno do curso de 2019 da EJEF.

documento. Esses materiais, modelos, foram bem úteis nesse sentido. Então, o conteúdo foi majoritariamente um apanhado, um resumo porque se presumia que nós conhecíamos aquele conteúdo e voltado sempre para uma prática, problemas práticos (ENTREVISTADO 2, 2022).

Outro exemplo citado, envolvendo o fornecimento de modelos, remete aos procedimentos vinculados ao rito do tribunal do júri:

[...] então, por exemplo, eu me recordo de uma aula sobre pronuncia que é a primeira fase do tribunal do júri que o juiz decide se vai ou não, você conhece. Eu tenho até hoje isso. Ela imprimiu, com uma apostila, com trinta páginas e trinta hipóteses de decisões dela (da juíza), de sentenças dela. De pronuncia, de impronuncia de desclassificação, várias coisas, imprimiu e entregou para a gente. Isso eu cheguei a usar no início, bastante. Quando eu tive um caso, meu primeiro caso de desclassificação de homicídio para lesão corporal, eu recorri a este material que essa juíza forneceu (ENTREVISTADO 2, 2022).

Sobre este aspecto, cabe resgatar os estudos de Saviani (2019, p. 381), segundo o qual, a abordagem tecnicista “[...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”. Conforme já exposto, o trabalho educativo tecnicista busca “[...] minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2019, p. 382). Nesse sentido, o repasse de saberes e de técnicas de trabalho a partir de manuais ou modelos pré-definidos ou vivenciados por outros sujeitos expressa este processo de transmissão eficiente de saberes, contendo “[...] informações precisas, objetivas e rápidas [...]” (LIBÂNEO, 2014, p. 30). A transmissão dessas informações ocorre de modo estratégico e lógico com o propósito de facilitar a sua aplicação no futuro, sem a necessidade de maiores questionamentos ou de se criar algo novo. Nesses cenários de aprendizagem, o trabalho docente acaba ficando voltado preponderantemente aos aspectos práticos da função judicante. Para ilustrar essa característica mais focada no processo de trabalho, veja-se o trecho que segue destacado do testemunho do Entrevistado 4 (2022):

[...] os cursos de formação inicial, eles praticamente são desprovidos de grandes discussões jurídicas, teses, teorias, não! Os juizes de formação inicial querer saber como fazer, de que forma proceder. O que que eu faço? Tira algema, põe algema. E se o membro do Ministério Público me corta a fala? E se eu perco o controle da audiência? Então o curso de formação inicial se tornou o momento importante para o novo magistrado e a nova magistrada aprender a fazer (ENTREVISTADO 4, 2022).

Dito de outro modo, segundo Saviani (2019), busca-se, com a abordagem tecnicista, “[...] operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo” (SAVIANI, 2019, p. 382). Ao retomar a reflexão proposta pelo mesmo autor, percebe-se que se para “[...] a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia da escola nova (escola ativa), aprender a aprender³⁵, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2019, p. 383). É possível perceber o foco no “aprender a fazer” em alguns trechos do testemunho do Entrevistado 2 (2022):

[...] já se trouxe muito mais assim: como nós vamos nos deparar com uma criança e adolescente vitima hoje? Como fazer isso? Como acontecer? Obviamente o professor trazia o normativo passava por ele mas não se delongava e aí trazia uma simulação, trazia um vídeo, fazia uma metodologia ativa, para discutir como agir diante daquele caso e aí trazia ao final uma proposição, contava um caso, uma experiência e era sempre dessa forma (ENTREVISTADO 2, 2022).

Desse modo, a partir do conjunto das fontes consultadas, foi possível perceber que a trajetória histórica do curso de formação inicial da EJEJF indica um deslocamento de uma proposta de trabalho docente e de práticas escolares substancialmente teórica e expositiva, mais focada na transmissão de conteúdos e de experiências profissionais, para uma abordagem educativa essencialmente centrada na organização de estratégias de ensino direcionadas à facilitação da aplicação, em situações futuras, de saberes e procedimentos percebidos como essenciais à função jurisdicional. Nesse sentido, as fontes indicaram que essas estratégias são estruturadas sem que haja, necessariamente, a preocupação em se fundamentar de forma ampla esses conhecimentos.

Esse processo de transição, em grande parte, decorreu da influência das diretrizes pedagógicas estabelecidas pela ENFAM, conforme já exposto. Essa trajetória de mudanças foi reproduzida no testemunho da Entrevistada 1 (2022):

[...] e eu sei que assim permaneceu por vários anos. No curso, deixa eu ver, depois desse ano teve um concurso que o pessoal tomou posse em 2008. Um de 2009. E o de 2010, continuou sendo assim. Pessoal que tomou posse em 2012, a escola era o mesmo modelo [...] E esse foi o último concurso, que tomou posse em 2012 que teve essa formação praticamente sem uma

³⁵ Ou, conforme indicado por Libâneo (2014), “aprender fazendo”.

intencionalidade importante pedagógica na estruturação. No concurso seguinte, o pessoal que tomou posse a cerca de seis anos (depois), a primeira turma fez o curso já à luz da estrutura da formação por competências da ENFAM (ENTREVISTADA 1, 2022).

Dessa maneira, com a estruturação das diretrizes pedagógicas da ENFAM, gradativamente, o curso de formação inicial da EJEJ passou a alinhar as suas demandas locais às orientações da escola nacional. Nesse sentido, recorda-se que consta no PPP da escola que “[...] com base nas concepções e princípios de seu Projeto Político-Pedagógico e nas normas da ENFAM, a EJEJ construiu o itinerário formativo de Formação Inicial de magistrados” (MINAS GERAIS, 2018, p. 28). Neste aspecto, cabe realçar que a ENFAM contempla em suas diretrizes pedagógicas a orientação do ensino por competências. Com isso, as ações educativas organizadas passaram a ter “[...] como foco a educação profissional para a prática jurisdicional [...] mediante o desenvolvimento de competências dos magistrados, pelas vias da formação inicial e da educação continuada” (BRASIL, 2015; 2017).

Segundo o testemunho da Entrevistada 1 (2022), na EJEJ, “[...] a primeira turma de meados de 2016 já teve esse curso todo estruturado por competências” (ENTREVISTADA 1, 2022). Em suas palavras, o curso de 2016 “[...] foi o primeiro curso em que se definiram as competências do que eles precisavam desenvolver e as disciplinas foram estruturadas mediante competências” (ENTREVISTADA 1, 2022). O planejamento do ensino baseado no desenvolvimento de competências profissionais está previsto no PPP da escola que dispõe que “[...] a EJEJ tem como principal objetivo promover o desenvolvimento de competências para a prática jurisdicional” (MINAS GERAIS, 2018, p. 17). Especificamente, em relação ao programa de formação inicial, o mesmo documento reforça a ideia de que o curso de formação inicial “[...] tem por objetivo a formação técnica e ética dos novos magistrados, visando ao desenvolvimento de competências para um eficiente exercício da magistratura” (MINAS GERAIS, 2018, p. 28).

Saviani (2019, p. 437) esclarece que a “[...] aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista”. Nessa perspectiva, “[...] as competências identificam-se com os objetivos operacionais, cuja classificação foi empreendida por Bloom e colaboradores (BLOOM; ENGELHART; FURST et al., 1972^a e BLOOM; KRATHWOHL & MASIA, 1972 1972b)”

(SAVIANI, 2019, p. 437). De acordo com Saviani (2019, p. 438), a introdução do ensino por competências nas escolas e nas empresas “[...] moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo”. Com isso, esse autor sustenta que “[...] nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas” (SAVIANI, 2019, p. 438). Em ambos os casos, segundo este mesmo autor, “[...] o objetivo é maximizar a eficiência” (SAVIANI, 2019, p. 438).

Em continuidade ao exame das fontes empíricas, foi possível apurar aproximações relevantes entre o trabalho educativo vivenciado por parte dos participantes e a concepção renovada progressivista e a concepção renovada não-diretiva. Tais práticas educativas foram associadas a organização de atividades envolvendo problematizações, simulações ou análises de casos (fictícios ou concretos) e a trabalhos em grupos estruturados com espaços reservados a atividades de fala e escuta mútua. A análise das respostas registradas no formulário indicou, por exemplo, que cerca de 7,5% dos respondentes associaram as práticas educativas vivenciadas durante o curso de formação inicial com as referidas estratégias de ensino. Ao ser perguntado sobre como o trabalho docente se concretizava na sala de aula³⁶, o Entrevistado 2 (2022) descreveu da seguinte maneira:

[...] realmente me chamava a atenção que quase todos fugiam da exposição tradicional. O que eu me recordo é que havia em cada momento uma dinâmica, que pelo menos em parte da aula exigisse de nós uma participação. Com aquelas divisões de grupos, apresentações, dinâmicas de simulação foram empregadas e foi excelente. [...] Enfim, foi muito pouco utilizada só a exposição. Não me recordo de nenhuma aula que tenha sido cem por cento expositiva. Todas tiveram uma que fosse metodologia ativa de participação. Isso é interessante justamente porque não nos deixou ficar na inércia que muitos gostariam de só ficar ali, fingindo que está prestando atenção, olhando o celular. Não tem como porque em alguma hora você vai ser exigido e você vai passar vergonha se você estiver totalmente aleatório ali (ENTREVISTADO 2, 2022).

Ao ilustrar como aconteciam essas atividades, o mesmo entrevistado detalhou o que segue:

³⁶ Conforme constou no quadro 7, o Entrevistado 2 é ex-aluno do curso de formação inicial da EJEJ realizado no ano de 2019.

[...] então, por exemplo, me veio um exemplo claro do Direito Previdenciário. Porque o direito previdenciário, como regra, é da justiça federal, mas no interior o juiz tem essa competência delegada. Então, nessa perspectiva, eu me recordo dessa aula especialmente, por exemplo, que o professor ficou uma parte dela falando, trouxe uma apostila tudo e falou: Olha, quando é que é o caso de auxílio previdenciário por doença? Quando é que é aposentadoria por invalidez? Quais os requisitos da aposentadoria rural? Ele falou do conteúdo bem objetivamente, não é aquela questão de uma análise crítica da lei, mas a lei em si própria, jurisprudência consolidada sobre aquele assunto e depois desaguou em uma atividade ativa para discutir uns casos. E nesses casos eu me recordo que trouxe cinco casos mais ou menos. Ele dividiu a turma em cinco grupos e daí cada grupo discutia aquele caso, a partir do conteúdo apresentado discutia uma solução, aí elegia alguém depois rodava e, ao final, um de cada grupo apresenta a discussão. Isso aí foi o exemplo de uma parte jurídica, de conteúdo sobre a lei mesmo, requisitos legais, segundo momento ativo e um terceiro momento com a síntese, com a apresentação do encaminhamento (ENTREVISTADO 2, 2022).

Neste aspecto, o contexto das evidências levantadas indicou que o emprego das denominadas “metodologias ativas”, referidas expressamente no testemunho do Entrevistado 2 (2022), remete mais especificamente à abordagem a concepção renovada progressivista. Nesses cenários de aprendizagem, “[...] acentua-se a importância do trabalho em grupo, não apenas como técnica, mas como condição básica para o desenvolvimento mental” (LIBÂNEO, 2014, p. 26). De acordo com Libâneo (2014), os elementos básicos do método ativo são:

a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse em si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida (LIBÂNEO, 2014, p. 26-27).

Como já exposto neste estudo, tanto na concepção renovada progressivista quanto na concepção renovada não-diretiva, segundo as principais referências bibliográficas que estudam o tema, o foco do trabalho educativo é centrado no aluno, em contraposição à concepção tradicional, por exemplo, em que o professor é o sujeito central do processo educativo. Essas abordagens buscam valorizar a experiência e as necessidades dos alunos, integrando-as à ação educativa como um elemento chave do próprio processo educativo. As estratégias de ensino, mencionadas pelo Entrevistado (2022) encontram correspondência com algumas diretrizes norteadoras do trabalho educativo estabelecidas no PPP. O referido

documento orienta que o trabalho docente deve se desenvolver “[...] de forma contextualizada com as demandas das atividades judicantes, mediante metodologias que favoreçam a construção ativa do conhecimento pelo magistrado” (MINAS GERAIS, 2018, p. 29). Outra compatibilidade se refere à organização de práticas educativas “[...] articulando teoria e prática e levando em conta os saberes prévios e o ambiente de trabalho com o qual irá se deparar” (MINAS GERAIS, 2018, p. 29). Do ponto de vista da compreensão do processo histórico-educacional do curso de formação inicial, a inserção dessas estratégias de ensino sinalizou a transição de uma abordagem mais contemplativa em relação a participação dos alunos, para uma proposta educativa mais participativa, especialmente quando comparada à concepção tradicional.

Em relação à concepção pedagógica renovada não-diretiva, tendo em consideração as fontes coletadas, é provável que esta abordagem tenha sido relacionada às atividades de cunho mais reflexivo e terapêutico, organizadas pelo Núcleo de Desenvolvimento de Competências Humano-Sociais (NUDHS). O NUDHS é uma unidade da EJEJF que conta com a participação de profissionais e estudantes do campo de estudo da psicologia, responsáveis pelo acompanhamento psicossocial durante a formação inicial e continuada para a magistratura. Em geral, o principal objetivo do NUDHS consiste em oferecer espaços para reflexão sobre os aspectos subjetivos, sociais e culturais relacionados à atividade jurisdicional. A atuação do NUDHS foi registrada nos testemunhos da Entrevistada 1 (ex-aluna do curso de 2007) e do Entrevistado 2 (ex-aluno do curso de 2019):

[...] então, basicamente, a gente tinha algum acompanhamento pelo NUDHS, que é o Núcleo de Desenvolvimento Humano Social, que talvez fossem as atividades mais estruturadas e pensadas em termos de necessidades e competências. Mas não as competências como a gente as pensam hoje, à luz da estruturação proposta pela ENFAM (ENTREVISTADA 1, 2022).

[...] o NUDHS trazia esse espaço, ele gerava esse espaço, não apenas sobre as práticas, mas ele deixava esses espaços autorreflexivos. Muitas vezes não havia muita participação.[...] E eu me recordo, eu mesmo e outros colegas, trazendo certas dúvidas e aflições, impressões que tivemos, receios que percebemos existir na prática no interior e isso foi trabalhado. Desde, por exemplo, a percepção de que o papel do magistrado no interior ganha, no ponto de vista social, um destaque maior e como lidar com isso. Como lidar com as aproximações locais que acontecem dada essa relevância que é atribuída à figura do magistrado ainda hoje no interior. E que na capital, seja porque há muito juízes, seja porque as pessoas já nem entendem mais esse

papel [...] E isso foi discutido, por exemplo, a partir da discussão que alguém trouxe da experiência prática. É um exemplo de como isso era tratado. Então era mais a vivência, aspectos emocionais, psicológicos, dúvidas e receios do que propriamente jurídico. (ENTREVISTADO 2, 2022).

O conjunto das fontes de investigação analisadas não possibilitou realizar a confirmação acerca da influência da concepção progressista libertadora. Cabe, contudo, registrar que aproximadamente 7,5% dos respondentes do questionário online assinalaram a influência da referida concepção. Ao registrar o motivo pelo qual perceberam a sua influência, os respondentes indicaram como justificativa informações relacionadas a participação em práticas educativas pontuais como discussões em grupo, participação em rodas de conversa ou frequência a aulas ou estágio, conforme segue transcrito:

[...] tinha muita roda de conversa. Eu gostava (RESPONDENTE 6, 2022).

[...] foram discutidas questões práticas do dia a dia do magistrado nas comarcas, com visão do magistrado integrado na sociedade na qual ele atua (RESPONDENTE 7, 2022).

[...] aulas pela manhã e estágio a tarde (RESPONDENTE 8, 2022).

As situações indicadas despertaram dúvidas quanto à configuração da referida concepção educativa, sobretudo quando confrontada com as demais fontes de investigação histórica que foram examinadas. Nesse sentido, a totalidade dos vestígios coletados não possibilitou confirmar a presença dos componentes emancipatório e de crítica social, especialmente quando considerados no contexto do engajamento do indivíduo para a transformação social, característica própria da concepção libertadora. Dessa maneira, é provável que as respostas registradas associaram a concepção libertadora à aspectos pontuais do trabalho educativo como atividades em grupo, proposição de problematizações pelos professores ou discussões ou reflexões cuja natureza educativa melhor se ajustariam às ações educativas próprias das concepções renovada progressivista ou à concepção renovada não diretiva.

Por outro lado, algumas singularidades identificadas no testemunho do Entrevistado 2 (2022) possibilitaram aproximações relevantes entre a prática

educativa vivenciada pelo referido entrevistado e a concepção crítico-social dos conteúdos, sendo que as mesmas características não foram registradas pelos participantes que responderam o formulário. Antes de aprofundar essa análise, cumpre destacar que o Entrevistado 2 (2022) foi aluno do último curso de formação inicial organizado pela EJEJ, no ano de 2019. Com isso, considerando que a configuração do processo educativo se constrói historicamente, é possível que as características das práticas educativas a seguir estruturadas expressem aspectos ou manifestações mais recentes desse fenômeno educativo.

Ao descrever a sua visão geral sobre o curso de formação inicial, o Entrevistado 2 (2022) pontuou que o curso organizado pela escola conseguiu contemplar uma ampla variedade de temas e estratégias pedagógicas, como “[...] aulas práticas, aulas teórica, vivências, práticas, o cuidado com atendimento psicológico e o debate sobre questões emocionais” (ENTREVISTADO 2, 2022). Quando se referiu especificamente ao módulo nacional (que é organizado pela ENFAM), o mesmo entrevistado destacou que os professores encaminhados pela escola nacional imprimiram ao trabalho educativo uma perspectiva diferente quando comparada ao módulo local (que é organizado pela EJEJ)³⁷, conforme já exposto no capítulo 2.

Desse modo, de acordo com o Entrevistado 2 (2022), o módulo nacional foi dedicado a temas socialmente relevantes com impacto na atuação jurisdicional, enquanto o módulo local ficou mais detido ao processo de trabalho propriamente dito, com ênfase aos aspectos procedimentais em que se materializam a função jurisdicional. Em suas palavras, o mesmo entrevistado expôs as seguintes comparações:

[...] acho, talvez, e já adiantando uma possível sugestão, eu acho que às vezes falta um pouco aqui na magistratura do Tribunal [...] debate sobre racismo, por exemplo, racismo estrutural no Direito, questão de gênero, questão de execução da pena. Esses exemplos, são exemplos que poderiam ser melhor trabalhados. O enfoque, então, do nosso curso, tirando a semana da ENFAM, foi um curso muito voltado para a prática, muito voltado para a experiência de cada magistrado que lecionou para já adiantar certas

³⁷ Como exposto no Capítulo 2, o curso de formação inicial é organizado em dois módulos: um nacional, realizado pela ENFAM, e outro local, realizado pelas escolas oficiais vinculadas aos Tribunais. O módulo nacional apresenta uma carga de 40 horas, as quais devem ser cumpridas em, no mínimo, cinco dias. Geralmente, o módulo nacional é ofertado logo na primeira semana da formação. O módulo local, por outro lado, possui a carga horária de 200 horas de aulas teórico-práticas e 240 horas de atividades práticas supervisionadas. Com isso, o curso de formação inicial apresenta uma carga horária mínima total de 480 horas, as quais devem ser realizadas de modo contínuo em, no máximo, 4 meses.

vivências práticas que nós enfrentaríamos logo depois (ENTREVISTADO 2, 2022).

Como consequência, o Entrevistado 2 (2022) esclareceu que os conteúdos trabalhados no contexto do módulo nacional apresentavam uma natureza interdisciplinar e, por isso, exigiam “[...] uma análise sociológica, antropológica, filosófica, de outros ramos do conhecimento que a formação do jurista, em regra, não contempla de forma satisfatória” (ENTREVISTADO 2, 2022). Como contraponto, os relatos do entrevistado indicaram que o módulo local se concentrou em aspectos práticos do processo de trabalho sem se deter à fundamentação ampla ou ao aprofundamento do conhecimento trabalhado. Nesse sentido, o entrevistado compartilhou as impressões que seguem transcritas:

[...] então, me parece que a escolha feita pela EJEJ e a orientação passada aos professores foi evitar entrar muito em literatura, em discussões. Chegava-se sempre num ponto mais consensual da lei e da jurisprudência e a preocupação com o caso concreto com a prática jurisdicional. Isso eu posso te assegurar que foi a tônica do curso da EJEJ e talvez tenha sido até de forma proposital pelo tempo e tudo mais. E isso atendeu a expectativa da maioria daqueles que estavam presentes, tanto é verdade que quando fugiu, seja na ENFAM, seja alguns poucos professores eu notei que já não era a mesma aceitação (ENTREVISTADO 2, 2022).

Esse aparente conflito de perspectivas educativas também é percebido nos PPP de ambas as escolas. Nesse sentido, conforme já exposto, o PPP da ENFAM dispõe que “[...] por ser um curso destinado à formação profissional do juiz que inicia a sua carreira, é importante que o conteúdo desse programa seja voltado para o desenvolvimento de uma percepção humanística e interdisciplinar da magistratura” (BRASIL, 2019, p. 67). E o PPP da EJEJ, por seu turno, orienta que o curso de formação inicial “[...] tem por objetivo a formação técnica e ética dos novos magistrados, visando ao desenvolvimento de competências para um eficiente exercício da magistratura” (MINAS GERAIS, 2018, p. 28).

Os relatos citados, em conjunto com as demais fontes de investigação, auxiliaram a tornar mais evidente a natureza do trabalho educativo organizado pela EJEJ, no contexto da formação inicial. Nesse sentido, compreendeu-se que durante o período da formação inicial, tal como prevê o PPP da escola, o novo magistrado é preparado para ingressar na carreira da magistratura por meio de uma formação

profissional fundamentalmente técnica. Significa dizer que, ainda que elementos de outras concepções se manifestem na prática educativa, de modo predominante, o trabalho educativo enfoca o conjunto de estratégias de ensino selecionadas com o intuito de favorecer a adaptação dos sujeitos aos processos de trabalho que concretizam a função jurisdicional. Alguns desses aspectos podem ser percebidos em alguns trechos do testemunho do Entrevistado 2 (2022), anteriormente apresentados:

[...] o curso quando é prático, o Direito na sua prática ele é mais dogmático porque ele parte da lei e da jurisprudência, mas mesmo esses Direito comportam discussões, não é verdade? No sentido de que mesmo a aplicação da lei ela comporta interpretações, semântica, discussões e isso não tinha. Até porque, não tinha tempo muitas vezes, realmente. Então, às vezes a aula até acabava indo para esse lado, porque algum aluno provocava e o professor voltava 'oh, gente até gostaria de trazer isso, mas eu tenho cinquenta minutos e a abordagem que me foi passada é uma abordagem mais prática'. Então, pode até ter sido uma escolha pedagógica, porque realmente se for para fazer um curso com a abrangência que foi com apenas quatro meses, passando por todas as áreas [...] E quando eu digo todas, por quase todas mesmo! [...] Então, me parece que a escolha feita pela EJEJ e a orientação passada aos professores foi evitar entrar muito em literatura, em discussões (ENTREVISTADO 2, 2022).

Ainda sobre este aspecto do testemunho do Entrevistado 2 (2022), cabe registrar que, embora o módulo nacional tenha introduzido mais diversidade ao curso – em termos de concepção educativa, agregando ao trabalho educativo elementos da concepção crítico-social dos conteúdos, conforme relatado pelo entrevistado, a carga horária destinada ao módulo nacional, por ser menor e mais concentrada quando comparada ao módulo local³⁸, não propiciou com que os conteúdos fossem trabalhados com a profundidade devida. Nesse sentido, o Entrevistado 2 (2022) detalhou que:

[...] esse tipo de debate, em uma semana curta, né? É pouco tempo. Acaba tendendo para uma superficialidade porque não há tempo hábil nem para o professor trazer um debate profundo (ENTREVISTADO 2, 2022).

A introdução de estratégias e de conteúdos de ensino à luz da concepção crítico-social dos conteúdos também trouxe à tona a influência de outra importante vertente de pensamento, o positivismo jurídico. A influência da epistemologia

³⁸ Conforme o artigo 19 da Res. 2/2016, o curso de formação inicial possui a carga horária total de 480 horas, sendo que 40 horas são destinadas ao módulo nacional. Como já mencionado no capítulo 2, normalmente, o módulo nacional é ofertado nas primeiras semanas do curso, cuja carga horária é distribuída em 5 dias.

positivista foi percebida a partir da análise de alguns trechos do testemunho do Entrevistado 2 (2022), como no exemplo que segue transcrito:

[...] há uma questão também de uma ideologia predominante que, por exemplo, não é que a pessoa não concorde exatamente que não existe racismo, mas entende que esse debate não deve ter lugar no Poder Judiciário. Isso é debate para a academia, para jornalista para outras coisas. Então, há uma premissa de vários de que o debate jurídico deve ser assim: 'qual que é o artigo do código penal?' 'Vamos aplicar aqui a lei!' (ENTREVISTADO 2, 2022).

Ao concluir a sua reflexão, o Entrevistado 2 (2022) acrescentou, ainda, que:

[...] quando vem um curso da ENFAM e vem fazer uma análise mais crítica sobre isso, falar da humanização da pena, um debate que envolve, sociologia, filosofia, outras ciências, criminologia, direitos humanos. Essas pessoas, primeiro se fecham porque é um debate mais teórico, menos prático, realmente. Mas também porque partem de uma premissa que esse debate é ideológico. Ou seja, falar da humanização da pena seria falar sobre algo ideológico e por isso ruim, porque o Direito não pode ser ideológico o Poder Judiciário não pode ser ideológico (ENTREVISTADO 2, 2022).

Sabe-se que o positivismo jurídico consiste na manifestação do positivismo de Augusto Comte no campo de estudo do Direito. Como já exposto, na visão de mundo positivista se “[...] reconhece apenas o direito positivo como direito vigente e eficaz em determinada sociedade, limitando assim o conhecimento científico-jurídico ao estudo das legislações positivas” (DINIZ, 2019, p. 118). Nesse sentido, Souza Neto e Sarmento (2021, p. 200) sustentam que “[...] no final do século XIX e início do século XX, forma-se uma teoria do Estado com enfoque especificamente jurídico, buscando definir o fenômeno estatal de forma neutra, sem enveredar em juízo de valor”. Os mesmos autores afirmam que “[...] a pretensa neutralidade científica era totalmente incapaz de se justificar [...]” (SOUZA NETO; SARMENTO, 2021, p. 200) e, com isso, “[...] se tornava completamente inadequada a concepção segundo a qual apenas a análise objetiva do fenômeno jurídico poderia ser validada como racional” (SOUZA NETO; SARMENTO, 2021, p. 200). Assim, segundo os mesmo autores, após a Segunda Guerra Mundial os estudos sobre a teoria do Direito passaram a tentar resgatar a ligação entre o Direito e a Moral (valores), “[...] por meio da interpretação de princípios jurídicos muito abertos, aos quais é reconhecido pleno caráter normativo” (SOUZA NETO; SARMENTO, 2021, p. 201). Esse novo período da história passou a

ser denominado como pós-positivismo, o qual “[...] encontrou solo mais fértil para florescimento, tendo em vista as características das constituições contemporâneas, pródigas na consagração de princípios abstratos dotados de forte conteúdo moral” (SOUZA NETO; SARMENTO, 2021, p. 201). Com isso, o movimento pós-positivista “[...] se ligou diretamente ao ambicioso modelo constitucional que tem se difundido nas últimas décadas, que vem sendo designado por diversos autores como neoconstitucionalismo [...]” (SOUZA NETO; SARMENTO, 2021, p. 202), já abordado no capítulo 1 desse estudo. Contudo, em que pese os avanços citados em relação ao emprego de uma argumentação jurídica mais ampla e receptiva a valores, o positivismo “clássico”, como foi possível constatar a partir do testemunho do Entrevistado 2 (2022), ainda se expressa e exerce certa influência na função judicante. E essa influência, ainda que indiretamente, conforme evidenciado pelas fontes coletadas, repercute entre os sujeitos das práticas educativas das escolas de formação de magistrados.

Dessa maneira, enquanto abordagem educativa, a concepção crítico-social favorece a construção do conhecimento a partir de uma abordagem valorativa e reflexiva acerca da realidade concreta, buscando, dessa maneira, “[...] privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais” (LIBÂNEO, 2014, p. 42). Nessa concepção educativa o trabalho docente tem como foco principal instrumentalizar o indivíduo com os saberes essenciais para a atuação na vida em sociedade de forma que eles possam “[...] reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade” (LIBÂNEO, 2014, p. 42). Não se trata, contudo, conforme enfatizado por Libâneo (2014, p. 42), “[...] dos métodos dogmáticos de transmissão do saber da pedagogia tradicional”. Ao contrário, consiste na organização do trabalho docente no sentido de relacionar “[...] a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a ruptura em relação à experiência pouco elaborada” (LIBÂNEO, 2014, p. 42). A concretização da abordagem em sala de aula foi exemplificada por Libâneo (2014) da maneira que segue transcrita:

[...] uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática (LIBÂNEO, 2014, p. 42).

Em vista das análises empreendidas, e com o intuito de compreender as diversas relações entre o objeto de estudo e as condições materiais que lhe deu origem, buscou-se, a todo momento, articular as evidências aqui levantadas com o contexto histórico-social, com as normas editadas pelo Estado e com a organização escolar correspondente. Nesse sentido, ao se evocar a categoria metodológica da totalidade cuja conceituação, segundo Cury (1995, p. 36), implica que “[...] cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação a outros fenômenos [...]”, foi possível constatar que cada uma das concepções educacionais apuradas nas práticas educativas estudadas, em seu desenvolvimento histórico, surgiu em seu tempo e assumiu uma determinada concepção de mundo e de educação que acompanha movimento da própria história da educação.

Nesse sentido, o estudo do processo histórico que deu origem ao curso de formação inicial, tendo como mote principal a investigação sobre a influência das concepções educativas sobre o processo formativo revelou que, quanto às concepções educativas norteadoras, o curso de formação inicial da EJEJ transitou entre uma concepção educativa precipuamente tradicional à uma concepção predominantemente tecnicista. Em outras palavras, observou-se a passagem de um modelo educacional tradicional cujo planejamento do processo educativo se baseava na transmissão de conhecimentos de juízes-docentes mais experientes para juízes-alunos novatos, em cenários educativos contemplativos e pouco contextualizado à realidade concreta; para um modelo em que se passou a adotar uma abordagem educativa (cada vez mais) detalhadamente planejada para propiciar o desenvolvimento de competências profissionais, segundo uma concepção tecnicista de educação.

Nesse contexto, a análise do conjunto das fontes empíricas, articuladas com as demais fontes de investigação histórica indicou que a influência da concepção renovada progressivista e da concepção renovada não-diretiva significou a aplicação de alguns princípios da Pedagogia da Escola Nova, como por exemplo o “aprender a aprender” ou o “aprender fazendo”, por meio da utilização de práticas educativas problematizadoras. Contudo, ao contrário do que preconiza as referidas vertentes educativas, as práticas relatadas não apresentavam o compromisso com a fundamentação ampla e mais consistente dos conhecimentos construídos, visto que,

fundamentalmente, as ações educativas investigadas priorizavam a internalização de saberes para que fossem, posteriormente, replicados nas práticas laborais. Em vista do exposto, a presença da concepção crítico-social dos conteúdos, de acordo com o que foi possível levantar, pode ser interpretada como uma manifestação mais recente do objeto de estudo, cujo cotejamento com as fontes consultadas, indicou que, em princípio, manifestou-se apenas no módulo nacional do curso de formação inicial.

Assim, com o fortalecimento da concepção tecnicista, o curso de formação inicial passou a organizar o ensino a partir do desenvolvimento de competências profissionais, concretizado por meio de ações educativas que valorizam o processo de trabalho, sobretudo em seu aspecto fundamentalmente procedimental (“como fazer”). Como resultado, notou-se que, em princípio, não há preocupação com a fundamentação ampla dos conhecimentos trabalhados, ou tampouco o seu aprofundamento, no contexto do curso de formação inicial. Assim, acaba-se por propiciar uma formação profissional essencialmente técnica e mais centrada na apropriação dos conhecimentos e mecanismos mais elementares do cotidiano da função jurisdicional.

Aqui, cabe uma breve consideração de Saviani (2021) sobre o processo de construção do conhecimento. Segundo este autor, o ponto de partida da autonomia que a educação proporciona aos sujeitos experimenta uma etapa de mecanização próprio da apropriação dos conhecimentos mais elementares, cuja instituição escolar é responsável por transmitir. Ao citar o processo de alfabetização do sujeito como exemplo, Saviani (2021) argumenta que “[...] dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura” (SAVIANI, 2021, p. 18). Com isso, “[...] à medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito” (SAVIANI, 2021, p. 18). Dessa maneira, a “[...] libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica”.

Neste aspecto, vislumbra-se a natureza contraditória que a educação escolar pode assumir, uma vez que ao mesmo tempo em que, sob determinada perspectiva, priva o desenvolvimento de certas potencialidades humanas, em sua totalidade, o trabalho educativo produzido pode contribuir, em alguma medida, para o avanço do

desenvolvimento humano. Desse modo, segundo essa perspectiva, o curso de formação inicial – o qual representa os primeiros passos do magistrado na profissão, poderia também ser interpretado, em última análise, como permeado por estratégias educativas que buscam favorecer a assimilação dos saberes mais elementares e urgentes ao ingresso na carreira, capaz de conferir maior confiança e favorecer a apropriação de novos saberes. Nesse sentido, reproduz-se um trecho do testemunho compartilhado pelo Entrevistado 2 (2022):

[...] o fornecimento de modelos, principalmente no início que você assume uma Comarca, como aqui, por exemplo, há mais de um ano e meio sem juiz, três mil processos conclusos, urgências batendo na porta. Se você não tem um tipo de modelo e chega nesse local você vai realmente passar por uma situação desesperadora. O curso forneceu, não era, não me parece que era uma orientação obrigatória, partia do professor, muitos forneceram e isso foi bom. Então queria destacar que o fornecimento de modelos seja impresso, seja em arquivo foram muito úteis para mim e muito mais às vezes até para os colegas que não tinham nenhum modelo (ENTREVISTADO 2, 2022).

Dessa maneira, de modo semelhante ao proposto por Saviani (2021), é possível que, uma vez fornecidas pela escola as condições materiais para que – a partir de um ambiente controlado de aprendizado, os juízes recém-empossados possam se familiarizar com os saberes e procedimentos mais elementares próprios da função judicante, o curso de formação inicial favoreça que o ingresso na prática jurisdicional ocorra com mais segurança e que o desenvolvimento profissional flua com maior desenvoltura desde a entrada na carreira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste estudo teve como ponto de partida o seguinte questionamento: quais são as concepções educacionais predominantemente adotadas pelas escolas formação de magistrados no curso de formação inicial? Sem a pretensão de esgotar o assunto, nem tampouco de propor explicações que se apresentem como únicas ou absolutas, dessa indagação resultaram três capítulos, a partir dos quais, buscou-se responder a problemática proposta com apoio nos objetivos geral e específicos norteadores da pesquisa.

Como objetivo geral, este trabalho procurou investigar como as escolas de formação de magistrados estão preparando os juízes recém-empossados para o ingresso na função jurisdicional, examinando a influência das concepções educacionais adotadas na formação inicial desses profissionais, tendo como estudo de caso a Escola Judicial Desembargador Edésio Fernandes, a EJEF. Os objetivos específicos foram definidos como: analisar o contexto sócio-histórico e a justificativa para a criação das escolas de formação de magistrados; investigar como os juízes percebem o curso de formação inicial, em relação às concepções educacionais adotadas pela escola; relacionar o que os juízes receberam como formação com o que está previsto no projeto político pedagógico da escola pesquisada, em termos de concepções educacionais. Cada capítulo foi dedicado a responder um dos objetivos específicos acima explicitados.

Dessa maneira, o primeiro momento do estudo foi dedicado à reconstrução do processo histórico, a partir do levantamento dos antecedentes históricos que motivaram o surgimento da educação judicial e das escolas de formação de magistrados. Essa análise foi permeada por fatos pretéritos que remeteram às longínquas revoluções burguesas do século XVIII, cujo estudo possibilitou ampliar o entendimento sobre o modo como as contradições geradas pela introdução do modo de produção capitalista implicaram em um novo agir do Estado, que gradativamente passou a adotar ações destinadas a mediar as tensões advindas da acumulação do capital.

Sabe-se que a introdução do modo de produção capitalista deu causa a rupturas profundas em todos os aspectos da vida social. Além de estabelecer novas formas do indivíduo se relacionar com o trabalho, no campo da vida social, o

capitalismo deu causa ou acentuou problemas sociais de diversas ordens como a urbanização descontrolada, a proliferação de doenças, o aumento da pobreza, o acirramento da desigualdade entre ricos e pobres, etc. Esses desequilíbrios na estrutura social foram se agravando e, à medida que o tempo avançava, foi tornando as relações sociais cada vez mais complexas e litigiosas. Esse processo de mudanças foi acompanhando pela consagração de direitos pelo Estado, percebidos como fundamentais para a existência humana e, a partir dos quais, passou-se a contemporizar os conflitos decorrentes das desigualdades que se instalavam. Com isso, se estabeleceram novas relações (jurídicas) na ordem constitucional, dando origem aos direitos subjetivos oponíveis pelos indivíduos contra o Estado e pelos indivíduos entre si. Cada vez mais, os Estados passaram a consagrar em suas Constituições direitos fundamentais de cunho formal e material, de titularidade individual, coletiva e difusa com o intuito de contornar as “perturbações” na estrutura social. Assim, progressivamente, foram se multiplicando o rosário de direitos e obrigações mútuas entre os sujeitos (de direitos) e o Estado. Como consequência, o Poder Judiciário precisou adotar uma postura diferenciada, marcada principalmente pela necessidade de pacificar os conflitos advindos dessas relações.

As fontes e acervos consultados indicaram que os desdobramentos da Segunda Guerra mundial também tiveram um impacto significativo, sobretudo no que se refere a consagração de direitos fundamentais voltados a proteção da dignidade humana. Essa combinação de fatores contribuiu com o fortalecimento do constitucionalismo e, gradativamente, tornou cada vez mais evidente a relevância da formação profissional dos intérpretes do Direito. Isso porque, a complexificação das relações sociais e a densidade normativa dos princípios consagrados no texto constitucional passou a exigir dos magistrados a capacidade de aplicar a legislação e de solucionar os conflitos levados ao Judiciário a partir de uma visão mais apurada e complexa da realidade.

A organização do Primeiro Congresso Internacional de Magistrados (1958), na Itália, traduziu-se na referência histórica que impulsionou o surgimento das primeiras instituições educativas dedicadas exclusivamente a formação profissional do magistrado. No Brasil, as fontes documentais e bibliográficas consultadas indicaram que a EJEF foi a primeira instituição educativa constituída por um Tribunal de Justiça destinada a preparar os magistrados para o ingresso e desenvolvimento

profissional na carreira. A EJEJF foi criada em 1977, contudo, é importante enfatizar que, antes disso, as associações de magistrados já organizavam reuniões periódicas com o propósito de promover o compartilhamento de experiências profissionais entre os magistrados mais experientes na carreira e os magistrados novatos. Por conta da relevância dessa atuação para a prestação jurisdicional, em 1951, por meio da Lei n.º 1371, de 24 de maio de 1951, a União reconheceu a atuação da Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), como instituição de utilidade pública.

As investigações iniciais, realizadas no primeiro capítulo do estudo, contribuíram para estabelecer algumas aproximações importantes que ajudaram a compreender melhor a natureza da educação judicial. As características apuradas foram organizadas e interpretadas a partir de três dimensões: da sociedade, do sistema escolar e da dimensão técnico-pedagógica. A dimensão da sociedade remete ao próprio processo histórico que propiciou o surgimento das escolas de formação de magistrados e da educação judicial. A análise da dimensão do sistema escolar evidenciou que essas escolas não são espécie da educação escolar prevista no parágrafo 1º da LBD, mas que se constituem como escolas livres vinculadas ao contexto educativo previsto no caput do artigo 1º da LDB³⁹. Além disso, a formação profissional para a magistratura consiste num tipo de educação formal, visto que é regulamentada por uma extensa produção legislativa, cuja edição e fiscalização das suas normas orientadoras, desde a aprovação da EC 45/2004, ocorrem pela ENFAM. E, por fim, a dimensão técnico-pedagógica se vincula às concepções educativas que orientam o trabalho educativo das escolas, as quais seguem as diretrizes pedagógicas fixadas pela ENFAM.

A investigação do objeto de estudo sob a perspectiva do desenvolvimento histórico da EJEJF foi fundamental para a compreensão da forma como essas dimensões se materializam na prática educativa. A pesquisa de campo realizada nas dependências da EJEJF e a partir da coleta de fontes junto aos alunos e docentes da escola pesquisada e da ENFAM serviu de apoio às análises realizadas nos capítulos 2 e 3.

Os estudos concentrados no capítulo 2 tiveram como foco principal a investigação sobre como os juízes, ex-alunos do curso de formação inicial da EJEJF,

³⁹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

percebiam o processo formativo vivenciado durante o curso de formação inicial ofertado EJEJF. Ao se debruçar sobre a trajetória dos cursos de formação inicial da EJEJF, foi possível perceber que o referido percurso histórico se cruza com a própria história da escola. Nesse sentido, apurou-se que desde o final da década de 1970, a EJEJF buscou conferir efetividade às normas nacionais e locais que, no tempo em que vigoraram, regularam a formação profissional de juizes. As fontes documentais indicaram que até o início da atuação da ENFAM, a EJEJF organizou o trabalho educativo vinculado ao curso de formação inicial com respaldo na Constituição Federal, na LOMAN⁴⁰ e com base nas normas expedidas pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais. A partir do início da atuação da ENFAM, a EJEJF passou a incorporar ao trabalho educativo que já vinha sendo realizado, as normas e as diretrizes pedagógicas estabelecidas pela ENFAM.

O começo da atuação da ENFAM repercutiu significativamente na organização escolar da EJEJF. As fontes empíricas e documentais analisadas indicaram que o impacto se manifestou em dois aspectos principais: o primeiro, na organização escolar e o segundo, no planejamento do processo educativo. Em relação a organização escolar, do período compreendido entre os anos de 2007 e 2013, a ENFAM optou por regulamentar a formação inicial como etapa final do concurso público para ingresso na magistratura. Esse aspecto fez com que a EJEJF alterasse o modelo educacional até então vigente, que previa a oferta do curso de formação inicial aos magistrados recém-empossados na jurisdição, isto é, após a finalização do certame, tendo como público-alvo somente os candidatos já aprovados. Sobre esse aspecto, além de afetar a gestão escolar, as fontes orais apontaram que essa modificação se refletiu nas práticas educativas em sala de aula, tendo em vista que o curso passou a interferir na classificação do concurso público. Com isso, a alteração na organização do curso introduziu um elemento adversarial ao processo educativo, que deixou de ter uma característica exclusivamente formativa e passou a conviver com interações mais competitivas. Essa configuração do curso, como etapa final do curso, perdurou até 2013, quando a ENFAM publicou a Res. 3/2016 e os Tribunais passaram a poder optar entre o curso como etapa final do concurso e o curso ofertado após a investidura na carreira. O segundo impacto consistiu na influência das diretrizes pedagógicas da ENFAM no planejamento do processo

⁴⁰ Lei Orgânica da Magistratura Nacional, isto é, a Lei Complementar 35, de 14 de março de 1979.

educativo do curso de formação inicial. Neste ponto, a pesquisa de campo indicou que a influência da ENFAM fez com que o trabalho educativo realizado pela escola, gradativamente, migrasse de uma abordagem precipuamente expositiva e mais teórica, baseada na transmissão de conhecimentos dos docentes aos alunos, em contextos mais contemplativos do ponto de vista do engajamento discente, para uma abordagem educativa focada na estruturação de estratégias de ensino que passaram a favorecer a internalização de conhecimentos com foco mais instrumental para posterior aplicação em situações futuras próprias da prática laboral. Esses aspectos ajudaram a compreender um pouco mais sobre a evolução histórica desses cursos, assim como contribuiu com o levantamento de mais evidências para identificação da influência das concepções educacionais nas práticas educativas assumidas pela escola.

A investigação sobre a influência das concepções educativas no curso de formação inicial foi aprofundada no terceiro capítulo, em que se buscou relacionar as práticas educativas apuradas por meio das fontes empíricas com as diretrizes definidas no projeto político pedagógico da escola, com apoio no referencial teórico selecionado. Essa análise indicou que o desenvolvimento histórico do trabalho educativo realizado no curso de formação inicial da EJEJF se deslocou de uma abordagem inicialmente mais tradicional para uma abordagem que passou a adotar uma concepção educativa predominantemente tecnicista. O exame do conjunto das fontes de investigação histórica ajudou a compreender que esse movimento de transição se construiu historicamente e ocorreu pela mediação da ENFAM.

Desse modo, com apoio nos referenciais teóricos e metodológicos adotados neste estudo, percebeu-se que o processo de estruturação e recomposição do modelo educacional, concretizado a partir do deslocamento entre a concepção precipuamente tradicional para a concepção predominantemente tecnicista, ocorreu e se mantém coeso no tempo pela mediação da escola nacional, a ENFAM. Com o intuito de aprofundar esse entendimento, buscou-se articular a análise dos achados da pesquisa com o aporte metodológico selecionado tendo, com isso, evidenciado que a referida coesão é mantida por meio da articulação entre dois elementos chaves: (1) a atribuição da ENFAM para estabelecer as normas que definem os programas oficiais de formação para a magistratura (isto é, os programas de formação inicial, continuada e de formadores) e; (2) o dever da ENFAM de orientar e acompanhar o

desenvolvimento das escolas em relação ao cumprimento das diretrizes normativas (fixadas por meio da edição de resoluções, instruções normativas, etc.) e das diretrizes pedagógicas (definidas no seu PPP, PDI, entre outros documentos de natureza semelhante expedidos pela ENFAM). A análise das fontes empíricas ajudou, ainda, a perceber que essa articulação ocorre, principalmente, por meio do programa de formação de formadores da ENFAM, responsável por preparar os magistrados para exercer atividades docentes junto às escolas.

Como resultado, observou-se a passagem gradativa de um modelo educacional mais tradicional, essencialmente baseado na transmissão de conhecimentos entre juízes-docentes mais experientes para juízes-alunos recém-empossados, para um modelo em que se passou a adotar uma abordagem educativa cada vez mais detalhadamente planejada, a partir de uma abordagem precipuamente tecnicista, para propiciar o desenvolvimento de competências profissionais.

Outras aproximações constatadas foram a influência das concepções renovada progressivista, renovada não-diretiva e crítico-social dos conteúdos. A influência da concepção renovada progressivista e da concepção renovada não-diretiva se identificou com a aplicação de alguns princípios da Pedagogia da Escola Nova, como por exemplo o “aprender a aprender”, concretizadas em sala de aula por meio de atividades problematizadoras. É importante, contudo, ressaltar que, de acordo com o que foi possível apurar, tais práticas, aparentemente, dão ênfase à assimilação de saberes a partir de atividades como estudos de casos, problematizações, simulações ou participação em audiências, com o intuito de internalizar a aplicação de conhecimentos, procedimentos ou técnicas de trabalho na prática laboral, sem que haja, necessariamente, a preocupação em fundamentar tais saberes de forma mais ampla e consistente. A última influência apurada foi a abordagem educativa da concepção crítico-social dos conteúdos, cuja incidência, de acordo com o que se levantou a partir das fontes orais, deve ser interpretada como uma manifestação mais recente do fenômeno educativo em estudo, a qual só se manifestou no restrito espaço destinado ao módulo nacional do último curso de formação inicial ofertado pela escola, em 2019.

O conjunto das práticas educativas levantadas guardam uma expressiva relação de convergência em relação ao discurso contido no PPP da EJEJ, o qual prestigia, no contexto do curso de formação inicial, uma formação técnica e voltada ao

desenvolvimento de competências profissionais, cujos conhecimentos devem ser construídos de forma ativa e contextualizada com as atividades judicantes.

Dessa maneira, ao se retomar o problema da pesquisa que indaga sobre quais são as concepções educacionais predominantemente adotadas pelas escolas de formação de magistrados no curso de formação inicial, deve-se primeiro reconhecer que a pesquisa evidenciou que as concepções educativas são históricas e, portanto, elas coexistem nos espaços escolares, em maior ou menor ênfase, conforme o movimento da história e as condições materiais vigentes. Nesse sentido, o diálogo e as aproximações construídas com lastro nas fontes historiográficas, bibliográficas e nas fontes empíricas acabou por evidenciar que as concepções educativas enunciadas nesse estudo se manifestaram nas práticas educativas conforme o momento histórico em que foram estudadas. Assim sendo, a partir da atuação da ENFAM, o curso de formação inicial passou progressivamente a propiciar uma formação inicial fundamentalmente técnica e centrada na apropriação dos conhecimentos e mecanismos mais elementares da função jurisdicional, a partir de uma concepção educativa predominantemente tecnicista.

Essas evidências ressaltam a natureza contraditória que a formação escolar de magistrados para o trabalho pode assumir. Ao mesmo tempo em que, em sua origem, a educação judicial e as escolas de formação de magistrados foram concebidas com o intuito de qualificar os juízes para compreender amplamente a realidade concreta, de forma autônoma e emancipatória, a investigação histórica do curso de formação inicial sinalizou que, em sua totalidade, essa etapa da formação profissional dos magistrados prioriza a adaptação dos indivíduos aos mecanismos do processo de trabalho. Apesar disso, e de modo simultâneo, ao submeter o processo educativo às prioridades da prática laboral, favorecendo a incorporação dos mecanismos mais básicos da função jurisdicional, a formação inicial também pode contribuir, em alguma medida, com a produção de novas condições (materiais e subjetivas) que, por sua vez, podem hipoteticamente favorecer a construção de novos saberes cada vez mais elaborados.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Egas Dirceu Moniz de. Formação e Aperfeiçoamento de Juízes. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, v. 8, n. 0, p. 114-123, dez. 1960. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/6664/4770>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BACELLAR, Roberto Portugal. **Administração Judiciária** – com justiça. Curitiba; Intersaberes, 2016.

BANCO MUNDIAL. Documento Técnico 319 – **O setor Judiciário na América Latina e no Caribe. Elementos para a Reforma**. 1996. Disponível em: <https://www.anamatra.org.br/attachments/article/24400/00003439.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BARCELOS, Ana Paula. Neoconstitucionalismo, Direitos fundamentais e controle das políticas públicas. **Revista de Direito Administrativo**. Rio de Janeiro, v. 240 (2005), p. 83–105, abr./jun. 2005. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/43620>. Acesso em 4 jun. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, Luís Roberto. Neoconstitucionalismo e constitucionalização do Direito (O triunfo tardio do direito constitucional no Brasil). **Revista de Direito Administrativo**. Rio de Janeiro, v. 240, p. 1–42, 2005. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/43618>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BITTENCOURT, Edgard de Moura. **O juiz: estudos e notas sobre a carreira, função e personalidade do magistrado contemporâneo**. Rio de Janeiro-São Paulo: Editora Jurídica Universitária, 1966.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLOOM, Benjamin S.; ENGELHART, Max D.; FURST Edward J. et al. **Taxonomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Editora Globo, 1972a. 1v.

BLOOM, Benjamin S.; KRATHWOHL, David R. & MASIA Bertram B. **Taxonomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Editora Globo, 1972b. 2v.

BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico**: lições de filosofia do direito. São Paulo: Edipro, 2022.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 35. ed. São Paulo: Malheiros, 2020.

BONETI, Lindomar Wessler. O debate sobre as desigualdades e diferenças sociais na educação no Brasil: significados e contradições. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 261-282, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p261>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Constituição Federal (1977). Emenda Constitucional nº 7, de 13 de abril de 1977. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13abr. 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc07-77.htm. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc45.htm. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Lei Complementar nº 35, de 14 de março de 1979. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp35.htm. Acesso em: 25/06/2022.

BRASIL. Lei 1.371, de 24 de maio de 1951. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1371-24-maio-1951-362067-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 21.713, de 27 de agosto de 1946. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d21713.htm. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Resolução n. 1, de 17 de Setembro de 2007. **Diário da Justiça**, Brasília, DF, 21 set. 2007. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/9928/Res_1_2007_ENFAM.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Bibliografia básica para o ensino e pesquisa nas escolas de magistratura**. Brasília: ENFAM, 2008. Disponível em: <https://www.stj.jus.br/publicacaoainstitucional/index.php/SubEnfam/article/view/3279/3221>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Resolução ENFAM n. 3, de 4 de dezembro de 2013. **Diário da Justiça Eletrônico**, Brasília, DF, 17 dez. 2013. Disponível em: <http://bdjur.stj.jus.br/dspace/handle/2011/69200>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Resolução STJ n. 4, de 13 de março de 2014. **Diário da Justiça Eletrônico**, Brasília, DF, 17 dez. 2013. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/72589/Res%20_4_2014_PRE2.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Resolução n. 11, de 7 de abril de 2015. **Boletim de Serviço do STJ**, Brasília, DF, 9 abr. 2015. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/90106/Res_11_2015_ENFAM.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Resolução ENFAM n. 2, de 8 de junho de 2016. **Diário da Justiça Eletrônico**, Brasília, DF, 13 jun. 2016. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/102269>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Diretrizes Pedagógicas para Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados**. Brasília: ENFAM, 2017. Disponível em:

https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2017/12/Res_7_Enfam_2017_Diretrizes_Pedagogicas_Enfam_Texto_Principal.pdf. Acesso em: 08 mai. 2021.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Resolução ENFAM n. 7, de 8 de agosto de 2019. **Diário da Justiça Eletrônico**, Brasília, DF, 9 ago. 2019. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/133159> . Acesso em: 1 ago. 2021.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. Coimbra: Almedina, 2000, p. 45.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CUNHA JUNIOR, Dirley da. **Curso de Direito Constitucional**. 10. ed. Salvador: JusPodivm, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para um teoria crítica do fenômeno educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Nacional, 1971.

DINIZ, Maria Helena. **Compêndio de introdução à ciência do direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

DURAND, Thomas. **Forms of incompetence. Proceedings Fourth International Conference on Competence-based Management**. Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FREITAS, Graça Maria Borges. Formação de magistrados no Brasil: um modelo educativo institucional em construção após a Constituição de 1988. **Revista Tribunal**

Regional do Trabalho da 3ª Região. Belo Horizonte, v. 46, n.76, p. 81-92.jul/dez 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In.: RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001. p.13-18.

GONÇALVES, Flávio José Moreira. **Formação e avaliação de Magistrados Estaduais de Carreira no Brasil:** Estudo com base na experiência da Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará nos anos de 2006 a 2014. 2014. 629 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções: 1789-1848.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 55-75.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítica dos conteúdos.** 28ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, Ilma Ferreira de Brito. **A política de formação de juízes para a pós-modernidade:** o modelo da escola da magistratura do estado de Rondônia. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. Resolução n. 61, de 8 de dezembro de 1975. **Diário da Justiça**. Belo Horizonte, MG, 8 dez. 1975. Disponível em <http://www8.tjmg.jus.br/institucional/at/pdf/re00611975.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. Portaria n. 231, de 11 de agosto de 1977. **Diário da Justiça**. Belo Horizonte, MG, 13 ago. 1977. Disponível em <http://www8.tjmg.jus.br/institucional/at/pdf/po02311977.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. Resolução n. 291, de 7 de dezembro de 1995. **Diário da Justiça**. Belo Horizonte, MG, 7 dez. 1995. Disponível em <http://www8.tjmg.jus.br/institucional/at/pdf/re02911995.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. Resolução n. 388, de 30 de abril de 2002. **Diário da Justiça**. Belo Horizonte, MG, 30 abr. 2002. Disponível em: <http://www8.tjmg.jus.br/institucional/at/pdf/re03882002.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. Diretoria Executiva de Desenvolvimento de Pessoas. **Projeto Político Pedagógico - Escola Judicial Des. Edésio Fernandes**. Belo Horizonte: TJMG, 2018. Disponível em: <https://bd.tjmg.jus.br/jspui/handle/tjmg/9003>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. Diretoria Executiva de Desenvolvimento de Pessoas. **Projeto Pedagógico Institucional - Escola Judicial Des. Edésio Fernandes**. Belo Horizonte: TJMG, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, Costa Antônio Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, n. 40, p. 11-20, abr.-jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MOSZKOWICZ, Monique Geller. **O papel das escolas de magistratura na seleção e formação do magistrado contemporâneo**. 99 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Fundação Getúlio Vargas Direito Rio, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2010.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre Instituições Escolares: o método dialético marxista de investigação. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v.7, n. 2, p. 351-368, jul./dez, 2005. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570207.pdf>. Acesso em 26 ago. 2021.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime.; PINSKY, Carla Bassanezi Pinsky. (Org.) **História da cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 159-169.

PASSOS, Daniela Veloso Souza. **Concurso público e transformações no judiciário brasileiro**: o modelo de seleção e as novas competências para o exercício da magistratura. 181 p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2013.

PASSOS, Daniela Veloso Souza. **Concurso público para a magistratura**: repensando o modelo de seleção e o papel dos juízes na democracia brasileira. 279 p. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2018.

PERTERMANN, Vânia. **A consolidação do ser juiz no século XXI e o modelo de recrutamento e seleção brasileiro**: transferindo a resistência da crise de jurisdição à perspectiva da educação judicial. 250 p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

PRAXEDES, Walter; PILETTI, Nelson. **Principais correntes da sociologia da educação**. São Paulo: Contexto, 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. *Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

SADEK, Maria Tereza. A organização do poder judiciário no Brasil. In. SADEK, M.T (Org.). **Uma introdução ao estudo da justiça**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. p. 1-16.

SANTOS, Adalto Barros dos. **Academia Judicial: uma configuração organizacional resolutive**. 277 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SANTOS, Lídia Ribeiro dos. **A construção do planejamento estratégico em uma escola de magistratura: concepções e práticas**. 87 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SANTOS, Matheus Teodoro Ramsey. **Formação inicial de magistrados: repensando o modelo da escola superior da magistratura do estado do Ceará (ESMEC)**. 105 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Direito e Gestão de Conflitos, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em:10 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5^a ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44^a ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SELAU, Isabel Cristina Lima. **Formação de magistrados: as competências requisitadas do juiz como referenciais para as ações de seleção e formação da magistratura nacional**. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Tatiana Mareto. O constitucionalismo pós segunda guerra mundial e o crescente ativismo judicial no brasil: uma análise da evolução do papel do poder judiciário para a efetivação das constituições substancialistas. **Revista de Teorias do Direito e Realismo Jurídico**. Brasília, v.2, n. 1, p. 270-288, jan-jun/2016. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/teoriasdireito/article/view/588>. Acesso em: 05 jun.2022.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do Ensino**. Tradução: Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder, Universidade de São Paulo, 1972.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2000. p. 15-31.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira; SARMENTO, Daniel. **Direito Constitucional: teoria, história e métodos de trabalho**. 2. ed. Belo Horizonte: Forum, 2021

TAGLIAVINI, João Virgílio; GENTIL, Plínio. Na busca pela impressão digital dos cursos de Direito no Brasil: de Coimbra a Olinda (Recife) e São Paulo. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 8, n. 23, p. 138–163, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9447>. Acesso em: 8 jan. 2023.

TEIXEIRA, Sálvio de Figueiredo. **O juiz: seleção e formação do magistrado no mundo contemporâneo**. Belo Horizonte: Del Rey, 1999.

TEIXEIRA, Salvio de Figueiredo As escolas judiciais no mundo contemporâneo. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, n.149, p. 5-12, jan./mar., 2001. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/648>. Acesso em 23 ago. 2021.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Escola Judicial Des. Edésio Fernandes. **EJEF – Três décadas de História**. Belo Horizonte: TJMG, 2007.

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.

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

APÊNDICE A – DETALHAMENTO DA PESQUISA DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Assunto	Quantidade
Educação Judicial	1
Direito Mestrado A CONSOLIDAÇÃO DO SER JUIZ NO SÉCULO XXI E O MODELO DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO BRASILEIRO: TRANSFERINDO A RESISTÊNCIA DA CRISE DE JURISDIÇÃO À PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO JUDICIAL Universidade do Vale do Itajaí (2015)	
Escola Judicial	1
Administração Universitária Mestrado Profissional ACADEMIA JUDICIAL: UMA CONFIGURAÇÃO ORGANIZACIONAL RESOLUTIVA Universidade Federal de Santa Catarina (2016)	
Escola da Magistratura	6
Direito Doutorado CONCURSO PÚBLICO PARA A MAGISTRATURA : REPENSANDO O MODELO DE SELEÇÃO E O PAPEL DOS JUÍZES NA DEMOCRACIA BRASILEIRA Universidade de Fortaleza (2018)	
Mestrado CONCURSO PÚBLICO E TRANSFORMAÇÕES NO JUDICIÁRIO BRASILEIRO: O MODELO DE SELEÇÃO E AS NOVAS COMPETÊNCIAS PARA O EXERCÍCIO DA MAGISTRATURA Universidade de Fortaleza (2013)	
Mestrado Profissional O PAPEL DAS ESCOLAS DE MAGISTRATURA NA SELEÇÃO E FORMAÇÃO DO MAGISTRADO CONTEMPORÂNEO Fundação Getúlio Vargas (2010)	
Mestrado Profissional FORMAÇÃO INICIAL DE MAGISTRADOS: REPENSANDO O MODELO DA ESCOLA SUPERIOR DA MAGISTRATURA DO ESTADO DO CEARÁ (ESMEC) Universidade de Fortaleza (2018)	
Educação Mestrado A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE JUÍZES PARA A PÓS-MODERNIDADE: O MODELO DA ESCOLA DA MAGISTRATURA DO ESTADO DE RONDÔNIA Universidade Federal de Rondônia (2013)	
Mestrado Profissional A CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO EM UMA ESCOLA DE MAGISTRATURA: concepções e práticas Universidade de Brasília (2019)	
Formação de Magistrado	2
Educação	

Doutorado

FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DE MAGISTRADOS ESTADUAIS DE CARREIRA NO BRASIL: ESTUDO COM BASE NA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA SUPERIOR DA MAGISTRATURA DO ESTADO DO CEARÁ NOS ANOS DE 2006 A 2014.

Universidade Federal do Ceará (2014)

Mestrado

FORMAÇÃO DE MAGISTRADOS: AS COMPETÊNCIAS REQUISITADAS DO JUIZ COMO REFERENCIAIS PARA AS AÇÕES DE SELEÇÃO E FORMAÇÃO DA MAGISTRATURA NACIONAL

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2019)

Total Geral

10

Fonte: Organizado pela autora, 2022.

APÊNDICE B – ROTEIRO ORIENTADOR DA ENTREVISTA DOS DISCENTES

- 1.)** Quanto tempo você está na carreira da magistratura? Onde está atuando atualmente?
- 2.)** Quando você participou do curso de formação inicial da EJEJF?
- 3.)** Como você descreveria o curso de formação inicial que você participou na EJEJF?
- 4.)** Comete um pouco mais sobre as como aconteciam aulas, as atividades propostas pelos professores e os conteúdos estudados.

APÊNDICE C – ROTEIRO ORIENTADOR DA ENTREVISTA DOS DOCENTES

- 1.)** Quanto tempo você atua nas escolas de formação de magistrados?
- 2.)** Onde já atuou e/ou está atuando atualmente?
- 3.)** Descreva a sua percepção sobre a justificativa para o surgimento/criação das Escolas Judiciais?
- 4.)** Como você percebe o curso de formação inicial, em termos de concepções educacionais?

APÊNDICE D – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

- 1.) Quanto tempo você está na carreira da magistratura?
- 2.) Qual a sua posição na carreira: Juiz Substituto, Juiz titular, Juiz substituto de 2º grau, Desembargador?
- 3.) Em que ano você participou do curso de formação inicial da EJEJF?
- 4.) Como você definiria a concepção de educação que recebeu? Justifique sua resposta.

Predominantemente...

(a) Foi baseada na exposição e demonstração verbal de conhecimentos e valores sociais acumulados historicamente, os quais foram repassados por meio de modelos, discursos e/ou palestras.

(b) Desenvolveu-se a partir da apresentação de procedimentos e técnicas para transmissão e recepção de informações relevantes, às quais eram transmitidas de forma lógica para que os alunos(a) pudessem fixá-las e, posteriormente, aplicá-las.

(c) Por meio de uma relação horizontal, de igual para igual, com a utilização de grupos de discussão ou “roda de conversa”, buscando despertar maior consciência sobre a realidade em que se vive e a transformação social.

(d) Por meio de uma relação horizontal, de igual para igual, com a utilização de grupos de discussão ou “roda de conversa”, buscando despertar maior consciência sobre a realidade em que se vive, buscando a transformação social.

(e) Levou em conta a relação direta da minha experiência pessoal com o conhecimento, buscando difundir os conteúdos a partir de uma abordagem crítica e contextualizada da realidade social.

4.1) Com relação à questão 4, explique, se possível, o(s) motivo(s) que o(a) leva(m) a apontar a alternativa assinalada na questão:

5.) Na sua percepção, como esta concepção educacional influenciou/influencia em sua formação profissional?

6.) Comente sobre as atividades do(a) juiz(a) que você considera relevantes para o desempenho profissional e que, na sua opinião, deveriam ser vivenciadas durante o curso de formação inicial, explicando, se possível, o(s) motivo(s) que o(a) leva(m) a pensar desta maneira.

7.) Indique pelo menos dois temas que você considera mais relevantes para o desempenho profissional competente e que, na sua opinião, devem ser trabalhados no Curso de Formação Inicial (CFI). Justifique.

APÊNDICE E – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A ESCOLA E A EDUCAÇÃO JUDICIAL NO PODER JUDICIÁRIO BRASILEIRO: PERSPECTIVAS HISTÓRICO-EDUCACIONAIS NO PERÍODO DE 1970 A 2020			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 4			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: MICHELLE ARIANE DE LIMA SEABRA			
6. CPF: 315.039.418-09		7. Endereço (Rua, n.º): REPUBLICA ARGENTINA 2524 PORTAO apto 131B CURITIBA PARANA 80610260	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 41988986890	10. Outro Telefone:
		11. Email: mihseabra@hotmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Data: <u>12 / 02 / 2022</u> Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Associação Paranaense de Cultura - PUCPR		13. CNPJ: 76.659.820/0001-51	
14. Unidade/Órgão:			
15. Telefone: 412712292		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: <u>Cesar Candiottto</u> Cargo/Função: <u>Decano EEH</u> CPF: <u>733.168.069-20</u> Data: <u>18</u> / <u>02</u> / 2022 Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
		Prof. Dr. Cesar Candiottto Decano Escola de Educação e Humanidades	
Não se aplica.			

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “A Escola e a Educação Judicial no Poder Judiciário”, que tem como objetivo investigar como as escolas judiciais estão preparando os futuros magistrados para o exercício da atividade jurisdicional, examinando a influência das concepções educacionais adotadas na formação e aperfeiçoamento desses profissionais. Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque poderá contribuir com a produção do conhecimento sobre o tema.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo será de conceder entrevista, com duração máxima de 1 (uma) hora, com o intuito de descrever a sua percepção sobre o curso de formação inicial, em relação às concepções educacionais adotadas pela Escola. Diante das medidas de prevenção e controle da propagação do COVID-19, a entrevista será realizada por videoconferência, por meio da plataforma Webex Cisco, por intermédio do link <https://meetingsamer15.webex.com/meet/mihseabra>.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, da pesquisa a se realizar, pode esperar alguns benefícios, tais como: a contribuição com a pesquisa e com o estudo do tema. Bem como, também que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação, tais como cansaço ou emoção. Para minimizar tais riscos, nós pesquisadores tomaremos as seguintes medidas: podemos interromper a entrevista, solicitando, na sequência, outra oportunidade para continuá-la.

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós pesquisadores garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

Nós lhe asseguramos assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação nesta pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: depósito em conta corrente.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Michelle Ariane de Lima Seabra e a Prof.^a Dra. Maria Elisabeth Blanck Miguel, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, e com elas você poderá manter contato pelo telefone (41) 988986890.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da Pesquisadora