



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**MARIZETE DA SILVA OLIVEIRA**

**FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA MAGISTRATURA:**  
**um debate curricular**

**BRASÍLIA - DF**  
**MARÇO/2014**

MARIZETE DA SILVA OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA MAGISTRATURA:  
um debate curricular**

Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação do PPGE-FE, orientada pela Profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges, apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade de Brasília.

**Orientadora:** Profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges

**Linha de Pesquisa:** Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

**Eixo de Interesse:** Currículo e formação de profissionais da educação.

**Grupo de Pesquisa:** Currículo: fundamentos e práticas.

Brasília - DF

Março / 2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1015261.

O48f Oliveira, Marizete da Silva.  
Formação docente no âmbito da magistratura : um debate curricular / Marizete da Silva Oliveira. -- 2014.  
159 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Lívia Freitas Fonseca Borges.

1. Professores - Formação. 2. Juízes. 3. Direito - Estudo e ensino. I. Borges, Lívia Freitas Fonseca.  
II. Título.

CDU 371.13

## **TERMO DE QUALIFICAÇÃO**

MARIZETE DA SILVA OLIVEIRA

### **FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA MAGISTRATURA: um debate curricular**

---

Profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges  
Orientadora - Faculdade de Educação (FE/UnB)

---

Profa. Dra. Germana de Oliveira Moraes  
Membro Externo - Faculdade de Direito (FD/UFC)

---

Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga  
Membro Interno - Faculdade de Educação (FE/UnB)

---

Profa. Dra. Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana  
Membro Suplente - Faculdade de Educação (FE/UnB)

Brasília - DF

Março / 2014

Homenageio a todos aqueles que assumem uma atitude sábia, que não se deixam abater pelas incertezas e dificuldades, enfrentam as mudanças e não deixam de sonhar... de se encantar; àqueles que não perdem a fé na educação da criação de um mundo melhor, com mais amor entre as pessoas, e lutam para isso acontecer, não dissociando saber e fazer, a razão e o coração!

Especialmente, à Professora Dra. Livia F. F. Borges.

## AGRADECIMENTOS

À força divina que me conduz, acompanha e ilumina, aumenta as minhas forças, fazendo-me prosseguir com fé na certeza de que há algo maior que justifica os sacrifícios - inerentes à vida!

Aos meus amigos e aos meus familiares. Em especial: meu pai, à minha mãe e aos meus irmãos e irmãs que me apoiaram.

Aos meus amados filhos (Adan e Alice) - fontes de inspiração!

À minha professora-orientadora, pelo compromisso, pela atenção, responsabilidade e dedicação.

Aos colegas de trabalho da Enfam pela compreensão. A todos os colegas do mestrado pelas aprendizagens compartilhadas, especialmente, Leda, Thiago, Helena, Sthefanie.

Aos docentes-magistrados - protagonistas da pesquisa.

Aos servidores das Instituições Judiciais que me atenderam e contribuíram para a concretização da pesquisa, principalmente a Secretária do CEJ/CNJ (Sra. Maria Raimunda da Veiga)!

Às professoras da banca examinadora pelas valiosas contribuições!

A todos(as) os(as) professores(as) e demais pessoas que influenciaram na minha formação até o momento!

**Obrigada!**

*“Aquilo que escuto, esqueço  
Aquilo que vejo, lembro  
Aquilo que pratico, realizo”.*  
Confúcio (551 a.C. - 479 a.C.)  
Filósofo chinês

*“Não basta saber, é preferível saber aplicar.  
Não é bastante querer, é preciso saber querer.”*  
Goethe (1749 - 1832)  
Filósofo alemão

## RESUMO

Trata-se de pesquisa orientada pela Profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges e vinculada ao curso de Mestrado Acadêmico em Educação do PPGE-FE, na Universidade de Brasília. Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação. Eixo de Interesse: Currículo e formação de profissionais da educação. Grupo de Pesquisa: Currículo: fundamentos e práticas. Com “**Formação docente no âmbito da magistratura: um debate curricular**” propomos um debate crítico, reflexivo e teórico-prático guiado pela filosofia da práxis com base em Vázquez (2011), que é aqui entendida no sentido que ultrapassa a simples ideia de prática; mas como união indissolúvel entre atividade intelectual, da consciência, de caráter teórico-prático. Constituindo-se como ação-reflexão-ação, base teórico-metodológica, do desenvolver de toda atividade humana consciente, a práxis é um vetor de busca da resposta para a seguinte problemática observada: os docentes atuantes na formação continuada em serviço dos magistrados, em grande maioria também magistrados, têm a formação inicial no bacharelado e desenvolvem a carreira na própria magistratura. Sabendo-se que não são formados para o exercício da docência, questiona-se: Quais conhecimentos acadêmicos, profissionais e pedagógicos, que compõem o currículo da formação continuada em serviço no âmbito da magistratura, são demandados na ação docente do docente-magistrado? O objetivo central foi analisar os conhecimentos acadêmicos, profissionais e pedagógicos que compõem o currículo da formação continuada em serviço no âmbito da magistratura, demandados na ação docente do docente-magistrado. No campo curricular da formação docente, a questão foi respondida com pesquisa empírica com abordagem predominantemente qualitativa, desenvolvida por meio da análise documental, da pesquisa bibliográfica, de questionários contendo questões abertas e fechadas para um conjunto de cinquenta e três docentes-magistrados atuantes na formação continuada em serviço de magistrados e três entrevistas com três magistrados-gestores nas Escolas Judiciais/Magistratura. O debate sinalizou a necessidade de um currículo oficial, prescrito, flexível, contextualizado nas necessidades formativas do docente-magistrado que apontaram para a integração de saberes de cunho docente-judicante. Bússola da práxis docente na magistratura, nos espaços acadêmico-profissionais, o currículo deve ser oficial, integrado, com base em Santomé (1998), por saberes didático-pedagógicos-pedagógicos-judiciais/jurídicos. Poderá concretizar-se num projeto político-pedagógico interdisciplinar, integrado por competências pedagógicas, específicas (matéria de ensino) e transversais permeadas por dimensões técnicas, estética, ética e política. O estudo foi estruturado a partir dos eixos teórico-práticos: **Docência na Magistratura e Currículo da Formação Docente**.

**Palavras-chave:** Docência na Magistratura. Currículo da Formação Docente. Saberes Docentes.



## ABSTRACT

This is a study oriented by teacher Dr. Livia Freitas Borges Fonseca and connected to the course Academic Master PPGE - EF Education, the University of Brasilia. Research Interests: Profession Education, Curriculum and Assessment. Axis of Interest: Curriculum and training of education professionals. Research Group: Curriculum: foundations and practices. With **"Formation the teacher in the context of magistrature: A curriculum debate"** to propose a critical, reflective and theoretical and practical debate guided by the philosophy of praxis based on Vázquez (2011), which is understood here in the sense that goes beyond the simple idea of practice, but as an indissoluble union between intellectual activity, awareness, theoretical and practical character. Constituting itself as an action-reflection-action, theoretical and methodological basis, the development of every conscious human activity, praxis is a vector of search answers to the following problems observed: the acting teachers in the ongoing education of judges in majority judges also have initial training in baccalaureate and develop a career in the judiciary itself. Knowing that they are not trained for the teaching profession, the question: What the academic, professional and pedagogical knowledge, that make up the curriculum of continuous in-service training are required for the activity of teaching in the context of magistrature? The main objective was to analyze the academic, professional and pedagogical knowledge that make up the curriculum of continuing in-service training of magistrates teachers to teach in academic and professional setting. In the field of teacher education curriculum, the question was answered with empirical research with predominantly qualitative approach, developed through documentary analysis, literature search and questionnaires containing open and closed questions to a set of fifty-three magistrates acting teachers in training and continued on magistrates three interviews with three judges' directors in Judicial/magistrate Schools. The debate signaled the need for an official curriculum, prescribed, flexible, based on the needs and contexts of teacher training magistrates. Highlighted knowledge of teaching is teaching- adjudicative nature. Focuses on the knowledge for teaching in the judiciary and academic spaces. Organized by professional knowledge (pedagogical and specific to education), the official curriculum should be integrated based on Santomé (1998), for didactic- pedagogical and judicial/legal knowledge. Can occur in an interdisciplinary project inserted in the political - pedagogical project of the School to prepare teachers through technical dimensions, aesthetics, politics and ethics of teaching competence. The study was structured from the theoretical and practical areas: Teaching profession in the Magistracy and the Teaching Formation Curriculum.

Keywords: Teaching profession in the Magistracy. Curriculum of the Teacher Education. Knowledge's of the teachers.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de Coerência da Pesquisa .....	26
Quadro 2 - Panorama de envio e retornos de questionários .....	35
Quadro 3 - Fontes dos saberes dos docentes-magistrados.....	80
Quadro 4 - Características da Docência na Magistratura .....	88
Quadro 5 - Incumbências e competências pedagógicas dos docentes-magistrados .....	99
Quadro 6 - Implicações da Docência na vida Profissional do Magistrado.....	103
Quadro 7 - Peculiaridades do Currículo da Formação de Docentes-magistrados .....	127
Quadro 8 - Componentes Curriculares da Formação Docente na Magistratura.....	133

## LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Perfil docente na magistratura - Parte I.....	69
Gráfico 2 - Título - Perfil docente na magistratura - Parte II .....	70
Gráfico 3 - Título - Perfil docente na magistratura - Parte III.....	73
Gráfico 4 - Título - Perfil docente na magistratura - Parte IV.....	74
Gráfico 5 - Saberes necessários à docência na magistratura .....	81
Gráfico 6 - Incumbências e competências do docente-magistrado .....	92
Gráfico 7 - Dimensões das competências do docente-magistrado .....	97
Gráfico 8 - Condições/possibilidades do trabalho para a formação do professor-magistrado	105

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Escolas Judiciais e de Magistratura Nacionais e respectivas instituições sob suas regulamentações .....	28
Figura 2 - Competências Integradoras do Currículo da Formação Docente - na Magistratura.....	137

## LISTA DE SIGLAS

CEAJud – Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário  
CEJ – Centro de Estudos Judiciários  
CJF – Conselho de Justiça Federal  
CNJ – Conselho Nacional de Justiça  
EJE – Escola Judicial Eleitoral  
EMAB – Escola de Magistrados da Bahia  
EMAG – Escola de Magistrados da Justiça Federal da 3ª Região  
EMAGIS – Escola da Magistratura do Tribunal Regional Federal da 4ª Região  
EMAP – Escola da Magistratura do Paraná  
EMARF – Escola da Magistratura Regional Federal da 2ª Região  
ENAMAT – Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho  
Enfam – Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Ministro Sálvio de Figueiredo  
ENM – Escola Nacional da Magistratura  
EPM – Escola Paulista da Magistratura  
ESMAF – Escola de Magistratura Federal da 1ª Região  
ESMAFE – Escola de Magistratura Federal da 5ª Região  
FD – Faculdade de Direito  
FE – Faculdade de Educação  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LOMAN – Lei Orgânica da Magistratura Nacional  
SIFMT – Sistema Integrado de Formação da Magistratura do Trabalho  
SNCJ – Sistema Nacional de Capacitação Judicial  
UCB – Universidade Católica de Brasília  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFC – Universidade Federal do Ceará  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UnB – Universidade Nacional de Brasília  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.  
UniCEUB – Centro Universitário de Brasília  
UNICURITIBA – Universidade de Curitiba  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: INQUIETAÇÕES DA PRÁXIS - MOTIVOS DA PESQUISA.....	14
1.1 FORMAÇÃO DOCENTE DE BACHARÉIS: ALGUMAS PESQUISAS COM FOCO NO PROBLEMA.....	20
1.2 Questão-problema.....	25
1.3 O contexto do trabalho empírico - informações basilares sobre campo de pesquisa .....	27
2 PRÁXIS METODOLÓGICA - PERCURSOS INVESTIGATIVOS .....	30
2.1 Características gerais da pesquisa.....	30
2.2 Pesquisa de campo: delineamento do percurso .....	32
2.2.1 Instrumentos de pesquisa empírica e critérios adotados na escolha dos sujeitos .....	33
2.2.2 Análises dos dados: integração teórico-prático - foco qualitativo.....	36
3 DOCÊNCIA NA MAGISTRATURA: CONFLUÊNCIAS DE DEBATES - PARA A PRÁXIS CURRICULAR .....	39
3.1 TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA ACADÊMICO-PROFISSIONAL NA MAGISTRATURA.....	40
3.1.1 Saberes, conhecimentos e formação - questões didático-pedagógicas para a prática educativa do docente no âmbito da magistratura.....	43
3.1.2 Formação inicial e continuada em serviço - reflexões curriculares para o desenvolvimento profissional do docente-magistrado .....	47
3.2 FORMAÇÃO DE DOCENTES MAGISTRADOS NO BRASIL: BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA.....	56
3.2.1 Escolas Judiciais e de Magistratura: lócus de trabalho e formação profissional do docente-magistrado.....	59
3.3 PANORAMA DA DOCÊNCIA NA MAGISTRATURA: ESPECIFICIDADES CURRICULAR - ARENGAS NA (DA) PRÁXIS DO DOCENTE-MAGISTRADO .....	65
3.3.1 Perfil dos docentes-magistrados: aspectos acadêmicos, pedagógicos e profissionais a considerar - na organização curricular.....	68
3.3.2 Saberes docentes na magistratura: práxis pedagógicas acadêmico-profissionais ...	78
3.3.3 Natureza e características da docência na magistratura - prática acadêmico-profissional .....	86
3.3.4 Incumbências e competências associadas à docência na magistratura.....	91
3.3.5 Implicações da docência na vida dos magistrados .....	100
3.3.6 Condições e possibilidades do trabalho dos magistrados para a formação e atuação docente.....	105
4 CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE - UMA PRÁXIS A SER INTEGRADA NA MAGISTRATURA .....	110
4.1 CURRÍCULO PRESCRITO: SINALIZAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DO MAGISTRADO .....	111

4.1.1 Prescrições curriculares para a formação do docente-magistrado - elementos oficiais no cenário Judiciário .....	113
4.2 CURRÍCULO INTEGRADO - DIREÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE-MAGISTRADO .....	120
4.2.1 Currículo integrado para a docência na magistratura .....	120
4.3 CURRÍCULO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (ACADÊMICO - PROFISSIONAL) do docente na magistratura .....	126
4.3.1 Peculiaridades do currículo da formação docente - princípios orientadores na perspectiva dos docentes-magistrados .....	126
4.3.2 Composição curricular da formação docente na magistratura - na perspectiva dos protagonistas da pesquisa .....	129
5 DESFECHOS DO DEBATE: FORMAÇÃO DOCENTE NA MAGISTRATURA - PRÁXIS CURRICULAR A CONCRETIZAR .....	143
REFERÊNCIAS .....	146
Apêndices .....	153
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO .....	153
APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS .....	155
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL .....	156
APÊNDICE D - CONHECIMENTOS ACADÊMICOS, PROFISSIONAIS E PEDAGÓGICOS - QUE COMPÕEM O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA MAGISTRATURA .....	158

## 1 INTRODUÇÃO: INQUIETAÇÕES DA PRÁXIS - MOTIVOS DA PESQUISA

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

(FREIRE, 2013, p.40).

A pesquisa intitulada Formação Docente no Âmbito da Magistratura: um debate curricular originou-se das inquietações da pesquisadora no meio de atuação profissional, ao exercer atividades como pedagoga na Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (Enfam<sup>1</sup>). Nesse momento, foi possível compreender, como defendia Freire (2013, p.40), que a formação permanente dos professores não pode ser pensada e realizada se não for de forma crítica sobre o que ocorre na prática para, permanentemente, melhorá-la. Pensando assim, a nossa experiência profissional, ao elaborar diretrizes e propostas de cursos para a formação de formadores (docentes), bem como as informações obtidas por meio de conversas informais, de avaliações diagnósticas e de reação dos cursistas (para verificar a satisfação dos participantes em relação a um curso ou outra modalidade de evento formativo), possibilitaram-nos constatar que a formação didática e pedagógica dos professores atuantes no âmbito do ensino da magistratura era uma necessidade relevante ao bom desenvolvimento das ações educacionais destinadas aos magistrados.

A docência no âmbito da magistratura pode ser vinculada a todos os professores que trabalham no ensino realizado pelas Escolas de Governo, Judiciais, destinadas à formação e aperfeiçoamento dos magistrados. Porém, dadas as especificidades de uma dissertação de mestrado, optamos por delimitar o debate à atividade realizada pelos docentes-magistrados.

O exercício do magistério pelos integrantes da magistratura nacional é permitido desde que haja compatibilidade entre os horários de trabalho no expediente forense e os horários da atividade acadêmica. Isso é o que consta na Resolução nº 34, de 24 de abril de 2007, do Conselho Nacional de Justiça, que dispõe sobre o exercício de atividades do magistério pelos integrantes da magistratura nacional, com fundamentos no art. 95 da Constituição Federal.

De acordo com a Resolução nº 159/2012 do Conselho Nacional de Justiça, as ações de formação dos magistrados são compreendidas como indispensáveis à atuação jurisdicional, valorizando a atuação dos juízes, de modo que possam continuar a se desenvolver intelectual e profissionalmente no decorrer da carreira, visando à prestação de um serviço de qualidade à

---

<sup>1</sup> Em homenagem ao ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira, um dos idealizadores da Escola e falecido em fevereiro de 2013, o nome da instituição foi modificado para Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Ministro Sálvio de Figueiredo (Enfam).



sociedade brasileira. Isso pressupõe reflexões sobre direcionamentos curriculares para a formação dos magistrados atuantes como docentes, com a explicitação dos elementos para a qualificação desse segmento profissional, sobretudo em relação aos saberes, aos conhecimentos que lhes tornam habilitados para o exercício da docência.

Como pode ser verificado em alguns sítios institucionais,<sup>2</sup> muitos docentes que atuam nas Escolas Judiciais são magistrados. A presença desses profissionais, também, pode ser notada nas listas de corpo docente de algumas Faculdades de Direito. Essa atuação docente se justifica pela experiência prática desses profissionais que indubitavelmente podem contribuir qualitativamente com a formação dos seus pares, tanto nos cenários profissionais como nos acadêmicos.

No ensino superior, nos cursos de graduação e pós-graduação, os docentes-magistrados têm papel fundamental na formação do operador do Direito e, conseqüentemente, na formação de candidatos a novos magistrados. Reflexões sobre essa situação têm respaldo nas explicações de Menezes (2000, p.4) ao defender que:

[...] esta é a mais importante função do educador, a função reflexiva, capaz de estimular no aluno a criação e a pesquisa para servir profissionalmente à sociedade [...].  
O Juiz Professor é responsável pela formação de advogados que amanhã estarão militando nas Varas, e quanto mais virtuoso for o Professor, mais conhecimento poderá transferir aos futuros advogados, em benefício de uma célere prestação jurisdicional.

Para Menezes, o juiz que é professor tem papel de responsabilidade na formação de futuros advogados e para isso precisa de formação que lhe torne um profissional mais virtuoso, capacitado para passar adiante os conhecimentos necessários à efetiva atividade jurisdicional, assumindo assim uma função que estimule o educando a pensar, a criar e pesquisar em prol de uma profissionalização, cujos benefícios repercutirão nos serviços prestados à sociedade. Para uma atuação nesses moldes, o profissional deve passar por uma formação que lhe proporcione conceber o processo de ensino e aprendizagem em um sentido que vai além de concepções de transferências de conhecimentos. Além disso, com base em Veiga (2010), a ação pedagógica

---

<sup>2</sup> Algumas das instituições consultadas:

**Enamat:** [http://www.enamat.jus.br/?page\\_id=4382](http://www.enamat.jus.br/?page_id=4382);

**Emap:** <http://www.emap.com.br/?conteúdo=professornúcleo=1>;

**Esmaf:** [http://www.esmafe.com.br/corpo\\_docente.asp](http://www.esmafe.com.br/corpo_docente.asp);

**Esmesc:** <http://www.esmesc.com.br/pub/index.pub.php?s=docente&usuid=27>;

**Faculdade de Direito/UnB:** [http://www.fd.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=162%3Agilmarmendes&catid=150%3Adireito-publico&Itemid=1197%E3%80%88%3Dbr&lang=br](http://www.fd.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=162%3Agilmarmendes&catid=150%3Adireito-publico&Itemid=1197%E3%80%88%3Dbr&lang=br);

**Faculdade de Direito do Uniceub:** <http://www.uniceub.br/cursos/direito-e-relacoes-internacionais/graduacao/direito/disciplinas-e-professores.aspx#c>

deve permitir compreender a docência como um trabalho que exige compromisso social (tem um fim social), capacidade de trabalho em equipe (demanda ação coletiva), reflexividade crítica (relação entre pensar e agir) e domínio da matéria a ser ensinada (demanda diferentes conhecimentos). Um currículo que, de forma ampla, num ambiente escolar, vai além dos conteúdos programáticos, abrange esses e todas as atividades desenvolvidas (tal categoria é detalhada no capítulo 4), contemple tais elementos não pode ser desconectado da práxis da docência no cenário judicial<sup>3</sup>.

No âmbito do ensino judicial, a docência justifica-se pela necessidade de aprimoramento da magistratura brasileira - imperativo da Constituição Federal de 1988, principalmente, com a Emenda nº 45 de 2004, que prevê Escolas Judiciais Nacionais para traçar diretrizes e normas inerentes ao ensino dos juízes com a finalidade de uma profissionalização que contribua para a qualidade dos serviços prestados pelo Poder Judiciário. Nesse caso, os argumentos didáticos e pedagógicos baseados nos saberes dos referidos profissionais podem ser de fundamental relevância para o ensino de adultos cuja aprendizagem, em geral, tem um foco na educação profissional.

Independentemente do cenário do ensino, seja profissional ou acadêmico, o exercício da atividade docente por magistrados, pela natureza da formação inicial como bacharéis demanda, inegavelmente, um currículo que externe um projeto de formação específica e contínua com conteúdo que integre conhecimentos, principalmente, didáticos e pedagógicos. Tal reflexão pode ser argumentada com base nos trabalhos de alguns pesquisadores como Veiga (2010), Soares e Cunha (2010), bem como Pimenta e Anastasiou (2011), que evidenciam, nos estudos feitos inerentes à docência no ensino superior, preocupações com a falta de tal formação específica para o docente, devido às fragilidades dos cursos de pós-graduação, espaços de formação do professor de nível superior, com base no art. 66 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Com inferência nas abordagens das referidas pesquisadoras, a citada Lei deixa um vácuo no currículo da formação docente na medida em que os programas tanto do mestrado como do doutorado são focados na formação de pesquisadores de áreas específicas do conhecimento. Por isso, talvez, os professores atuantes no ensino superior permaneçam, como base nos argumentos de Pimenta e Anastasiou (2011, p.154), desprovidos de um projeto de formação contínua, uma vez que “[...] a formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da

---

<sup>3</sup> Dicionário web. Judicial - adjetivo referente aos tribunais ou à justiça. (Lat. *judicialis*). Disponível em: <<http://www.dicionarioweb.com.br/judicial/>>. Acesso em: 18 out. 2013.

categoria docente”.

Isso suscita preocupações com a habilitação didático-pedagógica do professor atuante no ensino superior que deve ser fundada em projetos pedagógicos institucionais e de cursos pautados na construção coletiva do conhecimento com parcerias institucionais e entre os sujeitos<sup>4</sup> educacionais. Esse cenário profissional demanda uma profunda apropriação de um discurso curricular sobre a formação continuada em serviço do docente magistrado.

Essa reflexão curricular encontra-se presente em alguns textos que tratam da situação de crise do ensino jurídico<sup>5</sup>, diante da expansão das instituições de ensino superior e das marcas de uma cultura de um ensino com mais de 180 anos de práticas metodológicas com poucas mudanças paradigmáticas e que expressam, ainda, influências do pensamento positivista. Como argumenta Rodrigues (2008, p.153): “O problema do ensino do Direito não se reduz às questões curriculares e didático-pedagógicas. Currículo e metodologia do ensino são meras consequências de uma estrutura de pensamento e de uma prática já estabelecida”.

A situação exposta explicita uma lógica na qual o currículo surge como consequência de discursos, de paradigmas oriundos de contextos históricos, políticos, econômicos e sociais. Nessa lógica, o currículo traduz-se como um instrumento de poder, controle e ideologias, como discorre Apple (2009). Isso significa, concordando com Moreira (2012), que as teorias de currículo, vinculadas a um discurso capitalista, neoliberal, trazem ideologias que configuram o currículo que vai se moldando e transformando-se com a história, de acordo com as necessidades dos sujeitos, dos contextos sociais, globais, locais, na sua maioria ditadas pelas exigências do mundo do trabalho.

Assim, com base em Moreira (2012), as concepções de organização curricular, que externam uma estrutura de pensamento, ao serem transferidas de uma realidade educacional para outra, deveriam passar por análises que favoreçam o diálogo, com base nos pontos comuns, entre as diferentes tendências, em prol de ações que visem às mudanças sociais desejáveis - o que requer um comprometimento do professor como profissional do ensino.

Conforme Goodson (2012), se o currículo for compreendido como uma construção histórica que é permeada por conflitos sociais, rupturas e ambiguidades, é compreensível que ele, sendo a base da organização de todo trabalho pedagógico, ao expressar as concepções

---

<sup>4</sup> O termo sujeito aqui, e em outros trechos do estudo, é utilizado no sentido oposto à ideia de ser dominado. Numa concepção filosófica, significa um ser que é pensante, dotado de consciência, espírito, mente que é detentor de conhecimentos. Conceito formulado conforme significados disponíveis em: Dicionário do Aurélio. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Sujeito.html>>. Acesso em: 05 fev. 2014.

<sup>5</sup>Dicionário web. Jurídico - adjetivo relativo ao Direito. (Lat. *juridicus*). Disponível em: <<http://www.dicionarioweb.com.br/jurídico/>>. Acesso em: 18 out. 2013.

teóricas e paradigmáticas de seus definidores, também, sofre as influências e mudanças oriundas da práxis pedagógica dos professores, no entendimento que: “[...] o contexto histórico naturalmente reflete os padrões anteriores de conflito e poder” (p. 75). Isso requer dos educadores uma análise dinâmica do currículo, que, como produto e produtor de pensamentos, gera e molda identidades, como explica Silva (2003).

Essas reflexões podem reforçar os argumentos favoráveis a um direcionamento curricular para a formação docente na magistratura que possibilite a superação de possíveis conhecimentos do senso comum dos juristas no que se refere à área pedagógica para que assumam um protagonismo na organização do currículo da própria formação e nas práticas de ensino no âmbito da magistratura, nas escolhas e usos de metodologias de ensino que julgarem necessárias para o favorecimento do processo pedagógico no ensino judicial de forma integrada, comprometida com a transformação da realidade social que se quer, pautada nos saberes da (e para a) práxis pedagógica.

Falar na formação docente pautada na práxis significa, com base em Vázquez (2011), cujas abordagens fazem menções aos textos e influências de Marx, compreender que não existe atividade humana que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva, e, portanto, em alguma atividade teórica relacionada à prática. Assim, não havendo pensamento fora da práxis humana, a concepção e prescrição do currículo da formação docente não faz sentido se dissociada da realidade do trabalho realizado pelo professor e, por isso, a voz dos professores deve ser ativa na elaboração de um currículo que lhes garanta um processo de desenvolvimento profissional.

Nas abordagens literárias consultadas sobre o ensino jurídico - como Moraes e Mendes (2008), Alves (2008), Rodrigues (2008), entre outros - algumas questões que merecem atenção remetem à necessidade de repensar o currículo do curso de Direito, com 186 anos de existência no Brasil, desde a instituição dos primeiros cursos jurídicos. Em geral, ainda hoje, o referido currículo é organizado com preponderância de conhecimentos enciclopédicos e metodologias mais voltadas para uma educação tradicional, de cunho mais propedêutico que profissional. Isso é o que se pode inferir do texto de Salgado (2011) ao defender maior relevância das disciplinas zetéticas<sup>6</sup> no currículo das Faculdades de Direito e posicionando-se de forma contrária à

---

<sup>6</sup> Salgado (2011, p.1) explica que *zetéticas* são as conhecidas disciplinas básicas em contraponto às profissionais. São elas: Introdução ao Estudo do Direito, Economia, Sociologia; em 1981 as disciplinas zetéticas estão em dois blocos: a) matérias básicas: Introdução à Ciência do Direito, Sociologia Geral, Economia, Introdução à Ciência Política e Teoria da Administração, b) matérias de formação geral: Teoria Geral do Direito, Sociologia Jurídica, Filosofia do Direito, Hermenêutica Jurídica e Teoria Geral do Estado; em 1994, as disciplinas zetéticas estão na classificação das matérias fundamentais que são: Introdução ao Direito, Filosofia (Geral e Jurídica), Ética Geral e Profissional), Sociologia (Geral e Jurídica) e Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado).

dicotomia observada entre essas disciplinas e as dogmáticas/técnicas. Nesse sentido, a autora revela que:

[...] mesmo entre as habilidades e competências exigidas dos bacharéis em Direito, [...], não há qualquer menção ao desenvolvimento de um saber crítico, criativo, que propicie um novo olhar para a sociedade. As habilidades e competências estão ligadas quase sempre a saberes que são desenvolvidos pelas disciplinas técnicas/dogmáticas (SALGADO, 2011, p.1).

Com base no referido texto da pesquisadora, é possível depreender que o currículo do Curso de Direito ainda está enraizado em perspectivas pedagógicas mais conservadoras, que repercutem na aprendizagem dos cursistas e no ciclo de reprodução dos saberes jurídicos, seja no trabalho do egresso do curso como advogado, seja como professor - atividade profissional que acabam exercendo ao realizarem alguma formação em cursos de pós-graduação. Evidentemente, não desconsideramos a importância desse nível de desenvolvimento profissional, entretanto é preciso ponderar, nesse tipo de ensino, as implicações das lacunas curriculares que repercutem na qualidade da formação docente.

Diante do exposto, com este trabalho propomos um debate curricular sobre a formação necessária para desenvolver conhecimentos específicos, competências pedagógicas para a práxis docente. Isso implica reflexões sobre, entre outras questões, o trabalho, os saberes e perfil docente na magistratura, bem como aspectos do campo curricular que devem ser ponderados num projeto formativo para o magistrado que assume a atividade docente.

O diálogo com os dados empíricos da pesquisa - realizada considerando os contextos de formação dos magistrados, como agentes do próprio processo formativo, seja como discentes ou docentes - foi promovido na estruturação do texto organizado, didaticamente, em três capítulos que remetem a uma práxis investigativa que integra saberes teóricos-metodológicos-práticos, referenciados nos eixos teóricos descritos a seguir:

- **DOCÊNCIA NA MAGISTRATURA: CONFLUÊNCIAS DE DEBATES PARA A PRÁXIS CURRICULAR. Trabalho e Formação Docente: saberes para uma práxis pedagógica acadêmico-profissional na magistratura:** Freire (2005, 2011, 2013), Azzi (2012); Tardif (2012); Libâneo (2011); Pimenta e Anastasiou (2011); Vázquez (2011); Rios (2010); Veiga (2010); Soares e Cunha (2010); Saviani (2008, 2011); Imbernón (2009); Borges (2008); Bolívar (2002); Santomé (1998); Gramsci (1989); Chevallard (1985). **Formação de docentes-magistrados no Brasil: breve retrospectiva histórica:** Goodson (2012); Moraes (2011); Santos (2011); Libâneo (2011); Veiga e Quixadá (2011); Borges (2008); Carlini (2008); Closs (2008); Saviani (2008); Silveira (2006); Veiga (2004); Sacristán (2000); Teixeira (1999, 2001); Bittencourt (2002); Nalini (1999). **Panorama da Docência na Magistratura: Especificidades Curriculares - Arengas da (na) Práxis do Docente-magistrado:**

Morin (2012); Tardif (2012); Borges (2011); Gatti (2011); Tardif e Lessard (2011) Fragale Filho, (2010); Sacristán (2000); Libâneo (2011); Freire (2005, 2011, 2013); Pimenta e Anastasiou (2011); Santos (2011); Imbernón (2009); Rios (2010); Veiga (2010); Alves (2008); Almeida Filho (2008); Moraes e Mendes (2008); Dal Rosso (2008); Sadek, Beneti e Falcão(2006); Targa (2005, 2008); Oliveira (2004); Bock (2002); Zarafian (2003); Boock (2002); Bolivar (2002); Sacristán (2000); Nóvoa (1992); Gramsci (1989).

- **CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE - UMA PRÁXIS A SER INTEGRADA NA MAGISTRATURA - Currículo Prescrito: sinalizações para a formação docente do magistado:** Tardif (2012); Gatti (2011); Borges (2008); Apple (2008); Silva (2003); Sacristán (2000); Santomé (1995; 1998); Brasil (1979, 2007, 2010, 2011, 2013). **Currículo integrado: direções para a formação do docente-magistado:** Guimarães (2012); Tardif (2012); Borges (2011); Freire (2005, 2011); Lopes (2008); Santomé (1998); Saviani (2008); Sacristán (2000); Bernstein (1996); **O currículo integrado da formação docente na magistratura:** Freire (2005, 2011, 2013); Goodson (2012); Tardif (2012); Guimarães (2012); Libâneo (2011); Moraes (2011); Pimenta e Anastasiou (2011); Tardif e Lessard (2011); Vázquez (2011); Veiga (2010, 2011); Santos (2011); Jonnaert, Ettayebi e Defise, (2010); Imbernón (2009); Borges (2008, 2011); Gatti (2011); Rios (2010); Sacristán (2000); Santomé (1998).

As abordagens anteriores e as pesquisas sucintamente apresentadas a seguir, em conjunto com as obras que compõem o referencial teórico, foram relevantes para delimitação do tema e problematização da pesquisa, contribuindo, também, com reflexões para orientar o trabalho empírico desta pesquisa de mestrado.

## 1.1 FORMAÇÃO DOCENTE DE BACHARÉIS: ALGUMAS PESQUISAS COM FOCO NO PROBLEMA

De acordo com Targa (2005), no trabalho intitulado **Diagnósticos das Escolas de Magistratura**, a maioria dos integrantes do corpo docente atuante na educação profissional dos magistrados, na época da pesquisa, tinha formação inicial em cursos de bacharelado na área de Direito, constituindo-se com o seguinte perfil: magistrado, 60,75%; advogados, 17,89%; Ministério Público, 13,01%; externos, 8,35% (resultado da pesquisa respondida por 22 Escolas Judiciais, equivalente a 37,93% das existentes na época, conforme dados da referida pesquisa).

Outra pesquisa de Targa (2008), referente à tese de doutorado cujo tema é **Formação de juízes do trabalho no Brasil, após a Constituição de 1988 - A Escola da Magistratura do Trabalho da 15ª Região** trata dos procedimentos relativos à implantação das Escolas de Magistratura no Brasil, após a EC nº 45/2004, no âmbito da justiça do trabalho. No estudo, ao abordar o papel do corpo docente de uma Escola da Magistratura, a juíza explicita a relevância

do professor na formação dos juízes, com apontamentos relevantes, mas sem uma reflexão direcionada às questões curriculares e formativas desse profissional. Isso é percebido, por exemplo, ao citar Freire (1997), com uma transcrição que expressa, entre outros fatores, a necessidade de formação docente com base em saberes da prática educativa, guiada por uma educação crítica que considera o formando sujeito da ação. Diante da riqueza de informações da referência, caberia uma discussão sobre a organização curricular da formação docente na magistratura. Porém, talvez por não se constituírem como objetivo do estudo, os elementos curriculares mencionados por Freire ficaram como exemplo de processo a ser desenvolvido na formação dos magistrados.

Com base nas abordagens de Pimenta e Anastasiou (2011) sobre docência no ensino superior, e no conhecimento do currículo do curso de direito de algumas faculdades brasileiras que analisamos no período de julho a agosto de 2013, totalizando nove matrizes curriculares de cursos de mestrado e doutorado de Faculdades de Direito nas cinco regiões brasileiras<sup>7</sup>, seria admissível dizer que na formação inicial, que os bacharéis não têm contato com um currículo que lhes habilite para a docência. Na pós-graduação, a formação docente apresenta-se em disciplinas estanques para esse propósito formativo, como revelam os estudos das pesquisadoras e que pôde ser comprovado nas grades curriculares analisadas, inerentes aos cursos de pós-graduação em Direito, que incluíam disciplinas de Estágio em Docência e Fundamentos/Metodologia do Ensino Jurídico com carga horária incipiente, variando entre 30 e 68 horas-aula e, a maioria, sem obrigatoriedade curricular - de nove instituições analisadas, apenas em duas (UFBA e UCB) estava explícita no documento a obrigatoriedade.

Reflexão semelhante sobre a formação do professor atuante no ensino superior é proporcionada por Veiga (2010, p.14) ao expor “[...] a visão reducionista do artigo 66 da lei 9.394/96, que situa a formação docente como “preparo” para o exercício do magistério superior nos níveis de pós-graduação, mestrado e doutorado”. A autora argumenta a favor de uma

---

<sup>7</sup> Foram analisadas as matrizes curriculares de cursos de mestrado e doutorado de Faculdades de Direito das seguintes instituições, por região: **Norte** – **UFPA** - na matriz do curso de mestrado consta as seguintes disciplinas: Metodologia Científica (60h) e Estágio Docência (30h) e na, do curso de Doutorado há: Estágio Docência (45h). **Centro-Oeste** – **UnB** - na matriz curricular de cursos de mestrado e doutorado constam as disciplinas: Prática do Ensino e da Formação em Direito e só no doutorado: Prática do Ensino e Orientação Jurídica. Ambas com 04 créditos. A primeira é obrigatória só para o mestrado. **UniCEUB** – apenas no mestrado foi listada a disciplina Fundamentos da Metodologia da Pesquisa em Direito. **UCB** – foi verificada a disciplina Pesquisa jurídica avançada (45h) e Estágio em Docência (sem informar carga horária). Não foi encontrado curso de doutorado em Direito. **Nordeste** – **UFBA** – Nos cursos de mestrado e doutorado há a obrigatoriedade para a disciplina de Metodologia da Pesquisa em Direito (68h). **UFC** – tanto no mestrado como no doutorado há previsão da disciplina Metodologia do Ensino Jurídico (32h/a), Estágio de Docência I (32h/a) e Pesq. Jurídica e Elabor. de Dissertação (32h/a); **Sul** – **UFRGS** - Nos currículos dos cursos não foram observadas disciplinas de pesquisa nem de formação docente. **Unicuriúba**– no mestrado e no doutorado há a disciplina Estágio Docente (30h). **Sudeste** – **USP** – há previsão das disciplinas Metodologia do Ensino Jurídico (carga horária não informada).

formação pedagógica que ainda falta no currículo do docente da educação superior e apresenta como alternativa um programa de formação de docente da educação superior baseada na concepção de “formação coletiva, diferenciada e individualizada que permita seu desenvolvimento profissional” (VEIGA, 2010, p.26). Ao refletir sobre a dupla função dos professores (por serem bacharéis e docentes), atuantes no ensino superior, a autora remete à ideia do que, também, ocorre com a docência na magistratura, principalmente, ao justificar a necessidade de uma formação que não seja homogênea, mas heterogênea, coerente “[...] com interesses individuais e os coletivos” (Ibidem, p.26). Conforme a pesquisadora, isso requer a coexistência de diferentes formatos de formação pedagógica vinculados ao contexto do trabalho docente.

Foi demonstrado na dissertação de Santos (2011), em levantamento sobre a docência no ensino jurídico, que, desde os primórdios da Constituição Brasileira datada de 1824, a docência superior na área jurídica é exercida por bacharéis - de forma geral, eram valorizados os distintos juristas que alcançaram sucesso nas carreiras profissionais, sendo alçados à condição de docentes mediante, quase que exclusivamente, suas valiosas experiências práticas. O autor explica que o público dos Cursos de Direito era submetido a um currículo jurídico organizado com conhecimentos uniformes, voltado à formação de magistrados e demais juristas para o exercício das atividades de funções burocratas variadas, além da magistratura. Ao abordar que os egressos desses cursos tornavam-se, também, professores, conclui-se que práticas similares ainda ocorrem hoje e que a formação didática e pedagógica do bacharel é uma necessidade para a docência. A dissertação analisada traz reflexões que contribuem com a compreensão da constituição do ser e dos saberes docentes no decorrer da história do ensino, principalmente, em relação à necessidade de serem pensadas diretrizes para o currículo da formação do docente atuante no ensino superior de forma a garantir-lhe uma base didático-pedagógica.

Ao discorrer sobre o processo de formação dos juízes, Guimarães (2012, p.2) defende um currículo integrado (entre as disciplinas de Ética, Deontologia e as demais temáticas curriculares) para a formação do magistrado, apontando “[...] a necessidade de detalhamento do currículo e dos planos de curso e de aulas, oportunidade em que emerge a pergunta acerca do que ensinar em cada um dos itens do conteúdo programático pré-estabelecido”. O texto do magistrado, associado às abordagens anteriores, foi relevante para instigar reflexões curriculares sobre o perfil do professor, os saberes e à formação que ele precisa ter e, continuamente, desenvolver para a realização do currículo proposto, pois o docente é um agente primordial para que ocorra a integração das citadas disciplinas. E isso deve ocorrer, como defende Borges (2008, 2011), considerando a centralidade do currículo nas ações escolares,



como um projeto que é coletivo, visto que não se viabiliza com ações isoladas dos professores. O artigo também suscita reflexões sobre os condicionantes e situações inerentes à formação e ao trabalho docente - como, por exemplo, o tempo e condições de trabalho que os magistrados têm disponíveis para o aprimoramento profissional - que podem interferir na realização do currículo que se quer. Tais questões foram respondidas com a pesquisa empírica que poderá contribuir para diretrizes curriculares para o desenvolvimento profissional dos docentes magistrados.

Nesse sentido, segundo Tardif (2012), o currículo para o desenvolvimento profissional dos professores não faz sentido dissociado dos saberes docentes - aqueles que são acionados para direcionar a prática pedagógica e que podem ser de diversos tipos: disciplinares, curriculares, profissionais e da experiência. Com base nas diferentes possibilidades formativas desenvolvidas teoricamente pelo referido pesquisador, é possível deduzir que a integração de tais saberes à prática docente depende da relação estabelecida entre o professor com cada um deles no processo de ensino. Isso postula diretrizes curriculares para a contínua qualificação do corpo docente, com previsão do desenvolvimento de competências pedagógicas para o ensino de forma contextualizada e como base na realidade do público ao qual se destina.

Nessa reflexão, cabe entender a docência, como defendem Pimenta e Anastasiou (2011), como um campo específico de intervenção profissional na prática social. A atividade docente requer conhecimentos e formação específica. Tal prática deveria ocorrer com exigências quanto a uma sólida formação teórico-prática, que consiste a apropriação de saberes didáticos e pedagógicos relacionados à área de atuação para que o professor se torne competente no ensino.

Como já mencionado, para lecionar no Ensino Superior, na realidade brasileira, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) prevê, no artigo 66, que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). É possível que muitos dos professores atuantes no ensino profissional dos magistrados se enquadrem nessa exigência legal. Porém, a formação docente na atualidade não parece suficiente, visto que como observam Pimenta e Anastasiou (Idem, p.40), a Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal; mas, apenas, para o exercício do magistério - condição essa que não basta, devido à crença de que para ser professor é preciso ter, simplesmente, o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, sem integrar aspectos do ensino articuladamente com a pesquisa e a extensão.

A formação continuada em serviço se apresenta como formação predominante de alguns

dos docentes atuantes nas Escolas Judiciais e de Magistratura<sup>8</sup>. Eles são preparados em ações específicas intituladas de “Formação de Formadores”. A título de exemplo, com base em documentos consultados, para aperfeiçoar o desempenho docente, a Escola da Magistratura do Paraná (EMAP), desde 2001, vem organizando Encontros Estaduais de Professores com o objetivo geral de proporcionar fundamentos didático-pedagógicos aos professores que compõem o corpo docente da Escola.

Nessa direção, a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados - Ministro Sálvio Figueiredo Teixeira (Enfam) realizou, em agosto de 2012, o I Curso de Formação de Formadores, com carga horária de 31 horas-aula, para atualizar, com conhecimentos didático-pedagógicos, docentes e equipe pedagógica atuante nas Escolas Judiciais. A Escola Nacional da Magistratura do Trabalho (ENAMAT), desde 2006, vem desenvolvendo cursos de Formação de Formadores, com carga horária que varia de 20 a 40 horas-aula, para formar, entre outros educadores, os professores que atuam em ações educacionais nas Escolas Judiciais. Uma dessas ações ocorreu em parceria com a Escola de Magistratura da França, instituição reconhecida mundialmente pela *expertise* na formação dos magistrados (BRASIL, 2013)<sup>9</sup>.

Essas ações, embora não externem vínculo com um Projeto Político-Pedagógico (PPP) – o que seria o indicado - e mesmo que realizadas esporadicamente e com curta carga horária, são relevantes devido à problemática, neste texto exposta, que envolve a formação do professor do ensino superior, principalmente a do bacharel, que revela despreparo para a prática docente, seja no ensino jurídico ou judicial. Em relação ao assunto, Martinez (2008), ao criticar o modelo pedagógico tradicional como fator que influencia a crise do ensino jurídico, defende que o professor precisa dominar conhecimentos pedagógicos para auxiliá-lo nos avanços no ato de ensinar, utilizando, para isso, estratégias de diálogos e atuando como orientador e facilitador, assumindo uma postura que possibilite mudanças na aplicação de técnicas e metodologias em prol da superação do modelo tradicional do ensino jurídico. Isso, segundo o autor, pressupõe uma “[...] formação pedagógica do docente” (MARTINEZ, 2008, p.306) que tem como consequência “[...] um método para a aplicação dos métodos de ensino, em cada realidade, em cada sala de aula” (Ibidem, p.306). Tal processo de transposição dos conhecimentos exige

---

<sup>8</sup> Instituições Consideradas Escolas de Governo – são voltadas à formação profissional dos magistrados. Algumas, também, têm autorização para ofertar cursos superiores, ampliando a missão para o ensino acadêmico.

<sup>9</sup> Informação baseada em notícia que pode ser consultada no seguinte endereço: Justiça Federal. **CEJ/CJF, Enamat e Escola da Magistratura da França realizam curso de formação de formadores**. Disponível em: <<http://www.cjf.jus.br/cjf/noticias-do-cjf/2013/agosto/cej-cjf-enamat-e-escola-da-magistratura-da-franca-realizam-curso-de-formacao-de-formadores>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

investimentos e dedicação formativa que não devem ser vistos de forma isolada; mas, como defende Borges (2011), integrante de um projeto coletivo e com diretriz curricular.

Com a compreensão da formação como um projeto coletivo, na elaboração do currículo da formação docente cabe entender que “[...] a própria função de ensinar exige, por sua vez, diversas dedicações”, como advoga Sacristán (2000, p.237), e isso exige ainda a mobilização de *saberes plurais*, como explica Tardif (2012). Para tanto, caberia um planejamento curricular que não se limitasse às ações esporádicas e individualizadas, mas pautado no diagnóstico das necessidades formativas e no perfil do corpo docente, com vistas a oportunizar o desenvolvimento de competências para a mobilização e a integração de saberes acadêmicos, profissionais e pedagógicos de acordo com o contexto de ensino. Organizar um currículo nesse formato pode ser um desafio estratégico para os espaços formativos, pois demanda uma cultura de formação docente engajada com um projeto de desenvolvimento institucional e político-pedagógico com foco na qualidade e na efetividade das ações educacionais.

## 1.2 QUESTÃO-PROBLEMA

Partimos do pressuposto que docentes-magistrados com formação inicial no bacharelado e atuante em diferentes cenários de ensino (acadêmico e profissional) poderão apresentar limitações e dificuldades nas questões pedagógicas inerentes à prática docente, contexto no qual surge a seguinte questão-problema: Quais conhecimentos acadêmicos, profissionais e pedagógicos, que compõem o currículo da formação continuada em serviço no âmbito da magistratura, são demandados na ação docente do docente-magistrado?

Dessa questão central, propomos as seguintes questões secundárias: Qual é o atual perfil acadêmico, pedagógico e profissional dos magistrados que atuam como docentes na formação continuada dos seus pares? Qual é a natureza dos saberes curriculares mobilizados pelos docentes-magistrados na formação continuada em serviço dos seus pares? Qual é o currículo pensado pelos docentes-magistrados para a própria formação continuada em serviço e dos seus pares?

As respostas à problemática da pesquisa e às citadas indagações a ela vinculadas são debatidas neste estudo que traz reflexões sobre os objetivos da pesquisa definidos de forma relacionada às questões propostas para responder o problema da investigação acadêmica, conforme explicitações no quadro de coerência abaixo descrito:

Quadro 1 - Quadro de Coerência da Pesquisa

<b>OBJETIVO GERAL:</b> Analisar que conhecimentos acadêmicos, profissionais e pedagógicos, que compõem o currículo da formação continuada em serviço no âmbito da magistratura, são demandados na ação docente do docente-magistrado.		
<b>QUESTÕES ESPECÍFICAS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA</b>
1. Qual é o atual perfil acadêmico, pedagógico e profissional dos magistrados que atuam como docentes na formação continuada dos seus pares?	1. Identificar e caracterizar o perfil acadêmico, pedagógico e profissional dos magistrados que atuam como docentes na formação continuada dos seus pares.	Realizar pesquisa bibliográfica e análise documental. Aplicar 50 (cinquenta) questionários a docentes que atuam na formação dos magistrados brasileiros no âmbito das Escolas Judiciais e de Magistratura.
2. Qual é a natureza dos saberes curriculares mobilizados pelos docentes-magistrados na formação continuada em serviço dos seus pares?	2. Descrever e discutir a natureza dos saberes curriculares mobilizados pelos docentes-magistrados na formação continuada em serviço dos seus pares.	Aplicar 50 (cinquenta) questionários a docentes que atuam na formação dos magistrados brasileiros no âmbito das Escolas Judiciais e de Magistratura. Realizar entrevistas com 4 (quatro) docentes-magistrados que atuam na Gestão/Coordenação Educacional na magistratura.
3. Qual é o currículo pensado pelos docentes-magistrados para a própria formação continuada em serviço e dos seus pares?	3. Analisar o currículo da formação docente pensado pelos docentes-magistrados para a própria formação continuada em serviço e dos seus pares.	Realizar pesquisa bibliográfica e análise documental. Aplicar 50 (cinquenta) questionários a docentes que atuam na formação dos magistrados brasileiros no âmbito das Escolas Judiciais e de Magistratura. Realizar entrevistas com 4 (quatro) docentes-magistrados que atuam na Gestão/Coordenação Educacional na magistratura.

Fonte: Autora, 2013, com base nos dados da pesquisa empírica.

Para responder às questões elencadas, foi realizada, além de pesquisas bibliográficas e análises documentais, pesquisa empírica de abordagem predominantemente qualitativa, efetivada da seguinte forma: com envio e recebimento eletrônico de questionários e realização de entrevistas.

A fase realizada com a utilização dos questionários teve o foco no público de magistrados que atuam como docentes e que foram indicados por Escolas Judiciais e de Magistratura localizadas nas cinco regiões federativas brasileiras e que atuam sob as diretrizes normativas da Enfam<sup>10</sup>. A escolha dos participantes ocorreu de forma aleatória entre os nomes

<sup>10</sup> As instituições vinculadas à Justiça Federal, atuantes sob diretrizes educacionais/normativas da Enfam, contatadas, inicialmente, para indicações de *e-mail* dos magistrados foram:

Centro de Estudos Judiciários do Conselho de Justiça Federal (CEJ/CJF) e **Escolas Federais:** 1 - **Distrito Federal** - ESMAF - 1ª Região: Escola de Magistratura Federal; 2- **Rio de Janeiro** - EMARF - 2ª Região: Escola da Magistratura Regional Federal; 3-**São Paulo** - EMAG - 3ª Região: Escola de Magistrados da Justiça Federal; 4 -

indicados nas listas disponibilizadas pelas citadas instituições e que responderam aos questionários enviados por meio eletrônico. Portanto, os 53 (cinquenta e três) docentes-magistrados que responderam o referido instrumento foram considerados protagonistas da pesquisa – registramos três participante a mais do que foi previsto no projeto de pesquisa.

Também previmos a realização de quatro entrevistas semiestruturadas com magistrados professores que exercem funções de direção/coordenação na Enfam, ENAMAT, ENM e CEJ/CJF. Entretanto, foi realizada três entrevistas, pois não foi possível a participação de um dos gestores escolares. Nessa etapa, os participantes foram definidos de forma a representar, qualitativamente, cada instituição escolhida devido ao papel estratégico que exercem na formação profissional dos magistrados brasileiros, no âmbito nacional (Enfam, ENAMAT e ENM) e federal (CEJ/CJF), e com o intuito de captar as perspectivas curriculares dos magistrados que atuam como professores, com funções não apenas de ministrar aulas como também de planejar/coordenar ações educacionais, e desenvolverem atividades no contexto da gestão do processo pedagógico.

A seção seguinte apresenta, de forma mais detalhada, informações a respeito do delineamento da pesquisa cujo campo é delimitado no ensino judicial - nas Escolas Judiciais, as vinculadas aos Tribunais, e de Magistratura - as criadas pelas associações de magistrados.

### 1.3 O CONTEXTO DO TRABALHO EMPÍRICO - INFORMAÇÕES BASILARES SOBRE CAMPO DE PESQUISA

A magistratura no Brasil constitui-se carreira pública cuja investidura ocorre por meio de concurso público de provas e títulos a candidatos Bacharéis em Direito. No país, conforme informações constantes no site do CNJ<sup>11</sup>, há um total de quase 17 (16.907) mil magistrados atuantes nos 91 tribunais que compõem o Sistema Judicial, ou Poder Judiciário<sup>12</sup>. Nesse cenário,

---

**Rio Grande do Sul;** EMAGIS – 4ª Região: Escola da Magistratura do Tribunal Regional Federal; **5-Pernambuco** - ESMAFE - 5ª Região: Escola da Magistratura Federal.

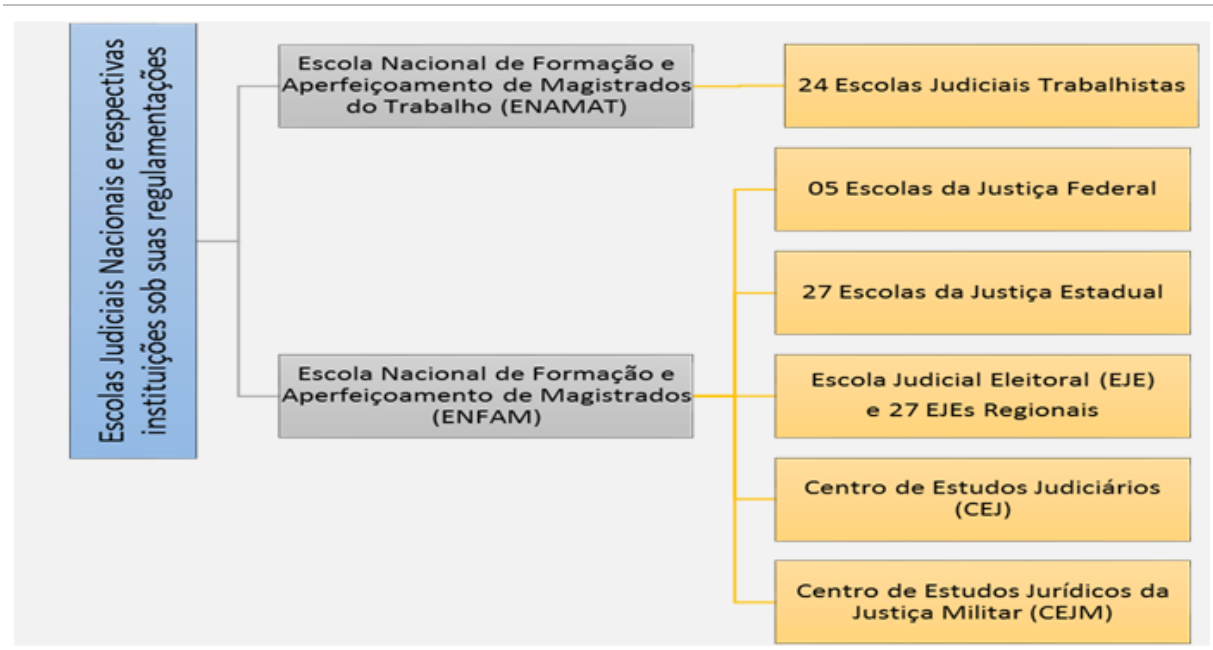
<sup>11</sup> R7. **Censo vai traçar o perfil dos juizes brasileiros.** Disponível em: <<http://noticias.r7.com/brasil/censo-vai-tracar-o-perfil-dos-juizes-brasileirosnbsp-04112013>>. Acesso em: 06 mar. 2014. BANDEIRA, Regina. **Quase 11 mil magistrados respondem ao Censo do CNJ.** Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/27313-quase-17-mil-magistrados-respondem-ao-censo-do-cnj>>. Acesso em: 06 mar. 2014.

<sup>12</sup>O Poder Judiciário no Brasil é constituído pelos seguintes órgãos: Supremo Tribunal Federal (STF); Conselho Nacional de Justiça (CNJ); 4 tribunais superiores - Superior Tribunal de Justiça (STJ); Tribunal Superior do Trabalho (TST); Superior Tribunal Militar (STM) e Tribunal Superior Eleitoral (TSE); 5 Tribunais Regionais Federais; 24 Tribunais Regionais do Trabalho; 27 Tribunais Regionais Eleitorais; 27 Tribunais de Justiça Estaduais (incluindo o TJDF); 3 Tribunais Estaduais Militares; Tribunais e Juizes dos Estados e do Distrito Federal e Territórios.

Fontes: ENM. **Poder Judiciário do Brasil.** Disponível em: <<http://www.enm.org.br/?secao=portugues&top=7>>. Acessos em: 30 nov. 2013.

as instituições judiciais nacionais que regulamentam e desenvolvem ações de ensino voltado à formação e ao aperfeiçoamento da magistratura foram, por uma questão didática, aqui apresentadas com a ilustração das figuras a seguir:

**Figura 1 - Escolas Judiciais e de Magistratura Nacionais e respectivas instituições sob suas regulamentações**



Fonte: Elaborado pela autora, 2013.<sup>13</sup>

A escolha dessas instituições, detalhadas no capítulo 2 (item 2.2.1), como referências do campo de pesquisa, é justificada porque além de se constituírem locus específico da formação continuada em serviço dos magistrados brasileiros - sem desconsiderarmos outras possibilidades formativas de iniciativas próprias dos magistrados que venham complementar as ações desenvolvidas por essas escolas -, elas são integrantes do Sistema Nacional de Capacitação Judicial<sup>14</sup> (SNCJ) instituído pela Resolução n. 111/2010 do CNJ e coordenado pelo citado órgão administrativo.

AMB. **Análise da associação dos magistrados brasileiros baseada em relatórios do supremo tribunal federal, do conselho nacional de justiça e do banco mundial.** Disponível em: <[http://www.amb.com.br/portal/docs/pesquisa/Judiciario\\_brasileiro\\_em\\_perspectiva.pdf](http://www.amb.com.br/portal/docs/pesquisa/Judiciario_brasileiro_em_perspectiva.pdf)>. Acessos em: 30 nov. 2013.

<sup>13</sup> Com base no Art. 105, parágrafo unido da EC n.45/2004 e em informações constantes nas Resoluções n. 111/2010, 159/2012 do CNJ, Resoluções da Enfam e dados encontradas nos sítios institucionais.

<sup>14</sup> Conforme a Resolução n. 111/2010 do CNJ, sobre o Sistema Nacional de Capacitação Judicial (SNCJ) é coordenado pelo Conselho Nacional de Justiça e é composto pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (Enfam), pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho (ENAMAT), pela Escola Judicial Eleitoral (EJE), pelo Centro de Estudos Jurídicos da Justiça Militar (CEJM), pelo Centro de Estudos Judiciários (CEJ) e pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário (CEAJud).

No referido sistema, categorizadas como Escolas de Governo, de acordo com artigo 39 da Constituição Federal de 1988, as referidas instituições constituem-se como espaços de formação profissional de magistrados e, por analogia, com base na Resolução nº 159/2012 do CNJ, na nº 03/2013 da Enfam e em documentos normativos da ENAMAT, têm a incumbência de realizarem cursos de formação de formadores – com foco na capacitação de professores que atuam em ações educacionais voltadas aos magistrados.

Frente às diferentes necessidades formativas - tipos de práticas, problemáticas e desafios para o desenvolvimento docente no contexto de trabalho -, principalmente do bacharel que, sem a devida preparação pedagógica faz a opção pelo magistério, reconhecemos a relevância da realização deste trabalho acadêmico, no campo dos estudos curriculares, uma vez que as descobertas proporcionadas pela pesquisa empírica aqui realizada apresentaram algumas contribuições, no decorrer dos capítulos 2 e 3, para a necessária avaliação e redimensionamento das práticas curriculares da formação docente, tanto no cenário universitário como no âmbito das Escolas Judiciais e de Magistratura.

As explanações inseridas nesta seção foram fundamentais para direcionar a estruturação do referencial teórico, a prática da pesquisa empírica e dissertação final que foi - didática, pedagógica e metodologicamente - arquitetada com os seguintes capítulos: Capítulo 1 - Práxis Metodológica - percursos da pesquisa; Capítulo 2 - Docência na Magistratura: Confluências de debates para a práxis curricular e Capítulo 3 - Currículo da Formação Docente - Uma Práxis a ser Integrada na Magistratura.

O discurso curricular proposto neste estudo é tecido, com base nos eixos teórico-práticos que trazem aspectos que atribuem sentido ao debate que é, após a apresentação do percurso metodológico, iniciado.

## 2 PRÁXIS METODOLÓGICA - PERCURSOS INVESTIGATIVOS

[A] metodologia: inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.

(GIL, 2011, p.16).

No ato de transformação do mundo, pesquisar é:

[...] uma atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação (MINAYO, 2011, p.17).

É nesta dinâmica da ação-reflexão-ação sobre a realização do trabalho concreto dos docentes-magistrados que se compreende, com base em uma *filosofia da práxis* (VÁZQUEZ, 2011), um caminho possível na busca de respostas ao problema da pesquisa.

A pesquisa, como atividade teórica, com suas dimensões ideológicas ou científicas, só existe a partir da relação com a prática, visto que não há pensamento, nem pesquisa, fora da práxis humana, pois a consciência e as concepções se formulam por meio do movimento do pensamento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram na vida concreta dos sujeitos. Neste texto esses sujeitos são definidos como docentes-magistrados, com significativo protagonismo no objetivo geral de: analisar os conhecimentos necessários à ação docente e à composição do currículo para a formação continuada em serviço do docente-magistrado que atua no âmbito da magistratura.

### 2.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida pautada em uma abordagem, predominantemente, qualitativa e, com base em Santos Filho (2002), ainda, com integrações entre dados qualitativos e quantitativos. Nessa lógica, o estudo tem uma orientação crítico-reflexiva, no entendimento de trabalho como atividade que, compartilhando das interpretações de Vázquez (2011), é produto e produtor das ações e práxis humanas. Com esse ideário, o plano metodológico foi proceder com a triangulação entre pesquisas bibliográficas, documental e de campo, realizadas com envios de questionários, contendo questões abertas e fechadas, com o retorno de um conjunto de 53 (cinquenta e três) docentes-magistrados e 03 (três) entrevistas com tais profissionais atuantes como gestores (2) e coordenador (1) nas situações de formação



continuada em serviço de magistrados.

Com a pesquisa documental, objetivamos analisar o currículo prescrito, praticado, conforme Sacristán (2000), e almejado pelos interlocutores da pesquisa. Sendo documento “[...] qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno” (GIL, 2011, p.147), a classificação documental foi realizada com base nos seguintes tipos e fontes: dados encontrados em fontes literárias sobre o tema, como alguns registros estatísticos constantes na pesquisa de Targa (2005), por exemplo; e registros institucionais descritos em documentos normativos, conforme Apêndice C.

Diante das questões de investigação propostas, a pesquisa foi desenvolvida em busca de respostas de valor mais qualitativo. Isso não impediu a utilização de procedimentos de caráter, também, quantitativo.

O foco no paradigma qualitativo é fundamentado, com base em Santos Filho (2002), na concepção de que o estudo científico das ciências “culturais” não pode ter por finalidade o estabelecimento de generalizações universais para as diferentes culturas e para os atores que as constituem; ao contrário, o objetivo deve ser compreender, de forma “interpretativa”, a individualidade de cada sistema e/ou contexto cultural estabelecido pelas interações do homem consigo mesmo e com o mundo. Assim, na pesquisa proposta, a intenção é adotar uma postura mais compreensiva e interpretativa que descritiva na análise dos dados advindos da pesquisa empírica, refletidos por meio do diálogo com os teóricos da área de conhecimento.

Neste estudo foi considerada a tese da união ou integração entre procedimentos qualitativos e quantitativos, com base no citado autor, cujos dados foram captados por meio da aplicação de questionários contendo perguntas fechadas, de valor quantitativo, e abertas, de validade qualitativa. A integração quantitativa e qualitativa na pesquisa proposta pode ser justificada, uma vez que para saber, ao certo, o perfil dos docentes e outras informações relevantes para discorrer sobre o currículo da formação de tais pessoas, entendemos ser necessária a inclusão de questões de valor mais estatístico, objetivo. Por outro lado, compreender como ocorre o processo de tornar-se docente na magistratura, para analisar os conhecimentos curriculares para tal práxis, demanda formulações de questões mais subjetivas, interpretativas.

O foco na abordagem qualitativa, entre outros aspectos, pode ser explicado pelo fato de que o objeto tem uma análise também de ordem subjetiva. Isso significa que a objetividade da pesquisadora consiste em, conforme Freixo (2011, p.152-3), reconhecer a subjetividade pela objetivação, explicitando os efeitos que estão imersos nesta subjetividade. Isso aparece na explicitação das análises por meio de esquemas, representações e sínteses de forma não

reduzida a números, embora esses sejam usados, mas para explicar uma realidade considerando os condicionantes que podem estar implícitos e explícitos nela.

## 2.2 PESQUISA DE CAMPO: DELINEAMENTO DO PERCURSO

Na pretensão de um delineamento do percurso metodológico da pesquisa foi privilegiado o estudo de caráter descritivo, explicativo e reflexivo para analisar a temática sob a perspectiva de professores que são magistrados vinculados à área educacional das Escolas Judiciais e de Magistraturas que constituem o campo empírico da presente pesquisa. Em relação à delimitação da pesquisa como estudo de campo, Freixo (2011, p.114) esclarece que:

Os *estudos de campo* abarcam uma diversidade de procedimentos metodológicos (estudos longitudinais e transversais, os estudos correlacionais e as experiências de campo) a que estão igualmente associados diferentes meios ou processos de recolha de dados, muito especialmente, as *entrevistas*, as sondagens e o *questionário*.

O desenho da pesquisa concretizado neste estudo foi coerente com o formato descrito anteriormente, principalmente quanto aos procedimentos metodológicos. Também, porque, de acordo com Bastos e Keller (1992, p.55),

[...] a pesquisa de campo visa suprimir dúvidas, ou obter informações e conhecimentos a respeito de problemas para as quais se procura resposta ou a busca de confirmação para hipóteses levantadas e, finalmente, a descoberta de relações entre fenômenos ou os próprios fatos novos e suas respectivas explicações.

Para desenvolver a pesquisa de campo, foram planejados e realizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- I. Contatos com Escolas Judiciais e de Magistratura, atuantes no âmbito Nacional, da Justiça Federal, Estadual e do Trabalho, para disponibilização de lista de nomes de magistrados que exercem docência.
- II. Envio de convite, por *e-mail* e com instrumento de pesquisa em anexo, para 552 magistrados indicados pelas citadas Escolas. A expectativa era conseguir o total de respostas desejável - participações de 50 (cinquenta) docentes-magistrados, de forma a abranger uma representação de docentes-magistrados em diferentes regiões do país, no prazo determinado no cronograma da pesquisa (até nov/12) e mencionado na carta de apresentação.

- III. Contados com dirigentes de Instituições com atuações regulamentadoras/coordenadoras (Enfam, ENAMAT, Centro de Estudos Judiciários - CEJ/CJF e na ENM) na esfera de Capacitação Judicial para a realização de 04 (quatro) entrevistas (Apêndice B) semiestruturadas, presenciais ou por outros meios possíveis, com magistrados que, além de professores, atuam como gestores ou coordenadores no ensino dos magistrados nos descritos cenários.

De forma integrada aos procedimentos mencionados, as investigações bibliográficas e documentais apresentam-se, ao mesmo tempo, como relevantes para contribuir com os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, os documentos, de acordo com Moroz e Gianfaldoni (2006, p.79-80), considerados foram os vários tipos de registros de situações passadas relacionados ao currículo, docência e formação dos magistrados que são professores. No âmbito da presente pesquisa foram, em geral, textos institucionais e normativos que orientam e regulamentam os processos formativos que serão investigados (Apêndice C), os quais puderam enriquecer o debate curricular proposto.

### **2.2.1 Instrumentos de pesquisa empírica e critérios adotados na escolha dos sujeitos**

Os discursos dos protagonistas da pesquisa sobre o problema posto e questões levantadas, conforme Apêndices A e B foram verificados com a realização de entrevistas e envio de questionários por *e-mail* e de forma eletrônica, por sistema *online*.

O questionário foi um dos procedimentos escolhidos porque, de acordo com Günther (2003), ele possibilita “[...] um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica” (p. 1). Com fundamento no citado pesquisador, o instrumento estruturado e enviado aos docentes magistrados foi por eles respondido, parte por *e-mail* (no início da pesquisa e para os que assim optaram) e parte *online* (foi avaliado como um procedimento mais favorável para facilitar as respostas e tabulações dos dados).

O referido instrumento foi elaborado com três seções, com questões fechadas e abertas com termos-chaves que, posteriormente, foram relacionados a categorias temáticas, com o enfoque atribuído a cada questão. A primeira parte foi organizada com 5 (cinco) questões que poderão revelar as dimensões e especificidades dos saberes dos docentes-magistrados. A primeira questão foi focada nos saberes acionados para a docência. A segunda foi relacionada às incumbências e, conseqüentemente, competências relacionadas à docência na magistratura.

A terceira pergunta foi inserida para identificar as fontes dos saberes dos docentes-magistrados. Com a quarta questão a intenção foi compreender, na perspectivas dos docentes-magistrados, as características da docência exercida por magistrados. Na quinta questão a intenção foi compreender as implicações da docência realizada por magistrados. As demais questões foram focadas nos conteúdos e outros itens curriculares (conforme Apêndice A).

Na aplicação dos questionários, os interlocutores da pesquisa seriam escolhidos, aleatoriamente, entre os integrantes disponíveis em lista disponibilizada pelas Escolas Judiciais Federais. Porém, devido aos protocolos administrativos, em relação ao fornecimento de *e-mails* dos magistrados - que acarretou demora nas respostas e, também, pouca taxa de retornos dos participantes -, o universo da pesquisa, para o envio de questionários, estendeu-se às Escolas Judiciais e de Magistratura que pudessem colaborar com a investigação proposta enviando nomes e *e-mails* dos magistrados que atuam, ou já atuaram, desenvolvendo atividades docentes em tais espaços.

Também a estratégia de envio do instrumento de pesquisa passou por alterações: começou com distribuições por *e-mail* da pesquisadora (de 29/09 a 23/10) e, devido a pouca taxa de retorno (com quase um mês, após enviar mais de 50 *e-mails* só havia conseguido 08 participações), foi modificada para envios por meio *online*<sup>15</sup>- isso, além de aumentar o número de retornos dos reenvios e novas distribuições, facilitou a tabulação, que foi sendo feita processualmente, na medida em que os questionários iam sendo recebidos. Possivelmente, a mudança, também, foi um fator facilitador nos preenchimentos das questões pelos participantes que poderiam enviar as respostas de forma mais simples e rápida.

Com a nova estratégia de envios (e vários reenvios, solicitações por *e-mails*, conversas presenciais e contatos telefônicos, dilatações de prazos) no final, no percurso metodológico da pesquisa, foi possível a obtenção das participações desejadas - com três a mais. O quadro a seguir traz o panorama dos envios e retornos dos questionários.

---

<sup>15</sup> A partir de 24/10/13, foram utilizados os serviços de distribuição de questionários do sitio: <https://www.onlinepesquisa.com>.

**Quadro 2 - Panorama de envio e retornos de questionários**

<b>INSTITUIÇÃO DISPONIBILIZADORA</b>	<b>ENVIOS<sup>16</sup> (E-mail e Online)</b>	<b>RETORNOS</b>
JUSTIÇA FEDERAL (Indicações: ESMAFE - TRF5; EMAGIS - TRF4; EMARF - TRF2; ESMAF - TRF1; Enfam)	328	22
JUSTIÇA ESTADUAL (Indicações: EMP; ESMAM; SUMAG / TJDFT; EMAB; Emeron; Enfam)	224	31
	<b>552</b>	<b>53<sup>17</sup></b>

Fonte: Autora, 2013, com base nos dados da pesquisa empírica.

No caso das entrevistas, devido à agenda atribulada dos dirigentes e coordenadores das citadas instituições, foi possível realizar o procedimento com duas das instituições contatadas. Nesse caso, por uma questão ética, considerando que um dos entrevistados autorizou a divulgação das respostas sem citar nomes, as identificações dos três participantes da pesquisa foram feitas com códigos: o cargo ocupado seguido de letras de “A”, “B” e “C” que identificam a instituição, na ordem da data de respostas às entrevistas. Com essa lógica, o perfil dos participantes das entrevistas é a seguir descrito:

- 1) **Coordenador de Cursos da Instituição “A”**- do sexo masculino. Graduação em Direito - conclusão: 1993. Maior titulação: Doutorado em Direito. Instituição: UFSC. Período de conclusão: 2005. Cargo desempenhado: Juiz Titular de Vara. Tempo de atuação no cargo/magistratura: 18 anos. A participação foi efetivada em 15/11/13. Aceitou divulgação dos dados sem divulgar nomes;
- 2) **Diretor-Presidente da Instituição “B”**- do sexo masculino. Graduação em Direito - conclusão: 1987. Maior titulação: Mestrado em Direito Econômico Social. Instituição: PUC-PR. Período de conclusão: 2001. Cargo desempenhado: Magistrado (Desembargador). Tempo de atuação no cargo/magistratura: 24 anos. A participação foi efetivada em 21/11/13. Autorizou a divulgação dos dados;
- 3) **Diretor-Presidente da Instituição “C”**- do sexo masculino. Graduação: Bacharel em Direito. Conclusão: 1972. Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais. Cargo desempenhado: desde agosto/2004 - Ministro do Superior Tribunal de Justiça; março/1989 a agosto/2004 - Desembargador do Tribunal Regional Federal da 2ª Região; 1979-1989 - Juiz Federal; 1979 (por poucos meses)- Juiz Substituto da Magistratura do Distrito Federal. A participação foi efetivada em 06/12/13. Não autorizou nome na divulgação dos dados.

<sup>16</sup> Por e-mail foram enviados no período de 02/10 a 23/10 e de forma *online* foi a partir de 24/10/13 até nov/13.

<sup>17</sup> Considerados todos os questionários recebidos até 05/12/13.

As entrevistas foram um procedimento estratégico porque os protagonistas são magistrados que possuem uma visão administrativa, institucional e experiências na concepção e implementação curricular do ensino para magistrados, pois conforme Moroz e Gianfaldoni (2006) podem ser relevantes para o aprofundamento das informações apresentadas nos questionários e acrescentar outras que contribuam com respostas ao problema de pesquisa.

A escolha dos participantes da pesquisa é justificada pela relevância da atuação de tais atores, como professores, nos cenários acadêmicos e profissionais. Os discursos deles têm fundamental relevância, visto que agregam experiências acumuladas nas áreas específicas do trabalho que são essenciais em um debate sobre organização do currículo da formação docente na carreira da magistratura.

### **2.2.2 Análises dos dados: integração teórico-prático - foco qualitativo**

Realizar a pesquisa com uma abordagem, predominantemente, qualitativa significa compreender que tal prática, embora sustentada no rigor teórico e metodológico, assim como a quantitativa, requer, conforme Minayo (2011), a prevalência, durante o percurso da pesquisa, da criatividade de quem pesquisa.

Com tal compreensão, os referenciais teóricos e metodológicos que norteiem todo o processo de estudo são de grande relevância para dosar o uso da técnica e, nesse sentido, a pesquisadora trabalhou de forma a não deixar os procedimentos técnicos em primeiro plano, prevalecendo no todo da pesquisa e deixando a criatividade de lado, visto que essa é que deverá ser um fator preponderante no processo metodológico da pesquisa qualitativa, como depreendemos de Minayo (2011).

Com base no que foi dito, a integração, nas análises, ocorreu na união entre teoria-prática, partindo-se da análise de conteúdos realizada com técnicas de classificação/mapeamento e categorizações das respostas dos sujeitos, das quais surgiram subcategorias que foram exploradas de forma dialogada com o que consta na literatura especializada. Isso ocorreu associando procedimentos de caráter qualitativo e quantitativo, quando coube, sem perder o foco qualitativo de um debate que se fundamenta na práxis.

Com isso, o objetivo na análise foi melhor explicar e interpretar criticamente as informações, de forma situada no contexto de trabalho concreto dos docentes-magistrados, com vistas a demonstrar a relevância de uma formação e de planos curriculares que considerem o protagonismo docente por meio de “análises dos conteúdos” das respostas obtidas pelos procedimentos e instrumentos de pesquisa que serão aplicados. Tal procedimento, com

inspiração em Bardin (2011, p.42), é definido como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens

Como um método empírico, segundo a referida autora, a análise de conteúdo está relacionada ao tipo de interpretação que se tem como objetivo. Não existe uma forma única de análise de conteúdo, mas algumas regras de base que, nem sempre, podem ser transpostas. As técnicas de análise de conteúdo devem ser adequadas ao domínio e ao objetivo pretendidos, tendo que ser reinventadas, de acordo com cada momento. A exceção é para estratégias simples e generalizadas, como nos casos semelhantes à decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários que os conteúdos podem ser examinados por temas, como é o caso da proposta nesta pesquisa.

Para se chegar à interpretação dos dados, tendo como referência e ponto de partida da análise a mensagem, no contexto de trabalho dos participantes da pesquisa, os “temas” foram utilizados como unidades de registro das categorias levantadas das questões desta pesquisa e, também, das surgidas nas falas dos participantes. Na análise, para cada instrumento de pesquisa, as respostas foram separadas por blocos de perguntas, mapeadas, separadamente, de acordo com os temas centrais das questões abertas e fechadas, qualitativas e quantitativas; durante esse processo, as informações foram classificadas por frases relacionadas aos temas centrais de cada questão e agrupadas por categorias temáticas principais extraídas das questões de pesquisa. Por exemplo, em relação ao questionário, na questão 3. *Com formação voltada à atividade judicante, como aprendeu o ofício docente?* A categoria temática criada para mapear as respostas foi, com base em Tardif (2012), intitulada “Fonte dos saberes dos magistrados-professores”. Com base nessa categoria temática principal, foram criadas categorizações secundárias, associadas à principal, com base no mapeamento das respostas dos participantes, de acordo com o número de vezes que apareciam nas repostas individuais (frases ou palavras relacionadas ao tema).

Nessa lógica, os termos em destaques das respostas às questões abertas (dos questionários) foram identificados em quadros, gráficos e figuras de acordo com cada situação descrita e representada.

No caso das entrevistas, a estratégia metodológica foi semelhante. Para averiguação dos padrões de respostas dos entrevistados e extrair inferências das falas para interpretar cada

categoria temática (implícita nas questões e de acordo com o que foi respondido), foram definidos temas sintetizadores das respostas. E com base nisso, a interpretação das análises foi demonstrada por meio de quadros comparativos das respostas que tiveram como indicadores a frequência do número de vezes de ocorrências, similaridades ou diferenças das respostas (algumas com termos considerados excedentes ou não relacionados suprimidos). Também, com inspiração em Bardin (2011), as respostas foram explicitadas, por condensação de frases relacionadas às perguntas feitas, de forma a demonstrar uma representação simplificada dos dados brutos. Essa metodologia mostrou-se bastante profícua na representação dos dados relacionados às questões abertas, nas apurações qualitativas e, além disso, serviu de inspiração nas sistematizações dos dados quantitativos.

Assim, a dissertação do relatório da pesquisa, com base na categorização das respostas, foi escrita com fundamento nas decodificações/mapeamentos das afirmações e demais dados apurados nas respostas dos participantes. Isso ocorreu relacionando o referencial teórico adotado em alguns aspectos aprofundado e modificado com as análises dos dados empíricos representados em quadros, gráficos, figuras e, em alguns momentos, nas transcrições das falas dos docentes-magistrados - estratégia adotada para mais bem evidenciar certos discursos.

Com tais procedimentos (considerados válidos para demonstrar a fidelidade dos dados informados, descritos), a intenção foi estabelecer diálogos entre dados empíricos e o referencial teórico, em uma fusão teórico-prática, de maneira a possibilitar um filosofar com base na *práxis* dos protagonistas da pesquisa, com evidências, por meio dos mencionados esquemas e apresentações-sínteses, dos significados atribuídos às informações dos referidos participantes considerando esses - numa perspectiva crítica de educação e de currículo - profissionais que são dotados de saberes, oriundos da própria constituição humana e profissional como seres sociais e históricos, cujas identidades e experiências de vida interferem nos posicionamentos, valores e decisões que expressam.

Com base nesse percurso metodológico, as explicações a seguir foram estruturadas de forma convergente com um pensar crítico, reflexivo e teórico-prático em prol de uma formação específica para a docência que deve ser fundamentada em saberes e conhecimentos da (e para a) *práxis* pedagógica.

Nessa direção, este estudo é inspirado teórica e metodologicamente na perspectiva pedagógica histórico-crítica na qual, com base em Saviani (2008), a educação é compreendida como mediadora da prática social global. Essa é percebida como o ponto de chegada e partida da prática educativa.



### 3 DOCÊNCIA NA MAGISTRATURA: CONFLUÊNCIAS DE DEBATES - PARA A PRÁXIS CURRICULAR

O trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e vive.  
(FREIRE, 2011, p.67).

Compreender a natureza da docência no ensino de juízes é uma reflexão necessária para a organização curricular da formação do docente atuante em tal cenário educacional. Percebido como um “trabalhador social”, um agente de mudanças, o professor, com base em Freire (2011), deve guiar-se por ações comprometidas com a transformação da realidade. Isso pode ocorrer por meio da constante atualização profissional projetada na organização curricular que, baseada na integração de saberes didáticos e pedagógicos, teórico-práticos, valorize o diálogo, a comunicação, como ação que possibilita o processo formativo criativo. Conceber um currículo nesses moldes demanda a articulação de um debate teórico e prático que só faz sentido se incluir a participação dos sujeitos interessados em tal processo, considerando os saberes que são forjados na concretude do trabalho docente e fundamentais para direcionar o processo formativo do professor.

A intenção com a discussão a seguir é, com base nos textos e contextos, essencialmente: *analisar que conhecimentos acadêmicos, profissionais e pedagógicos, que compõem o currículo da formação continuada em serviço no âmbito da magistratura, são demandados na ação docente do docente-magistrado.* Nesse trajeto, também, buscamos elementos teórico-práticos, principalmente no protagonismo docente, para responder as seguintes questões da pesquisa:

1. Qual é o atual perfil acadêmico, pedagógico e profissional dos magistrados que atuam como docentes na formação continuada dos seus pares?
2. Qual é a natureza dos saberes curriculares mobilizados pelos docentes-magistrados na formação continuada em serviço dos seus pares?
3. Qual é o currículo pensado pelos docentes-magistrados para a própria formação continuada em serviço e dos seus pares?

As respostas às referidas questões são demonstradas no debate que se faz na confluência de teorias e práticas, de referenciais teóricos, análises documentais e discursos baseados na busca empírica, nas vozes dos protagonistas da pesquisa.

### 3.1 TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA ACADÊMICO-PROFISSIONAL NA MAGISTRATURA

A docência, com base em Veiga (2010, p.24), etimologicamente (*docere*) tem o significado de: “ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. Para isso, o professor deve ser munido de saberes específicos que lhe habilitem para o trabalho de ensinar. É cobrado desse profissional um saber que lhe diferencie dos demais trabalhadores e que seja suficientemente capaz de produzir efetividade no processo pedagógico, ou seja, que tenha domínio pleno sobre os conhecimentos didáticos-pedagógicos que são adquiridos por meio de processos formativos de diferentes naturezas (inicial, continuada, em serviço ou autoformação). Assim, a relevância do trabalho docente não se limita ao domínio de conhecimentos específicos da sua área de atuação, um conteúdo pedagógico ou disciplinar, mas, essencialmente, saber produzir materialidade na práxis cotidiana das instituições educativas, o que significa dizer que esse saber precisa ser compreendido também pelos sujeitos que estão aprendendo, igualmente protagonistas desse cenário pedagógico.

Com essas ideias iniciais, situamos a relevância do processo formativo do docente para reflexões e aprendizados sobre a própria prática educativa, objetivando sempre as intencionalidades de melhorias da qualidade do próprio processo educacional das instituições nas quais trabalham. Esse ideário se faz presente na fala de um dos nossos interlocutores de pesquisa:

[...] estamos bastante afastados do nível de qualidade que entendo ideal. No aspecto atual os profissionais magistrados-professores, embora tenham informação do conteúdo, **não possuem formação mínima** em relação as outras ferramentas essenciais para a educação, como o relacionamento com alunos (interação), as técnicas de avaliação, as técnicas de estímulo à produção intelectual coletiva, o ensino à distância, entre outras. (grifo nosso) (Docente-magistrado4 JF-PE).

A carência de saberes basilares que pode ser depreendida da fala descrita acima, em relação à prática educativa, reforça as argumentações similares de que:

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade (VEIGA, 2010, p.25).

Em tal processo formativo é relevante a valorização dos saberes da experiência profissional do docente e a contribuição deles nos seus espaços de trabalho.

Nas Escolas de Magistratura, o trabalho do docente-magistrado mostra-se relevante para a qualidade do ensino profissional porque proporciona: “Uma contribuição marcante para os novos magistrados, que reúne a experiência do Juiz e a pedagogia da comunicação do professor aos jovens magistrados. [...]” (Docente-magistrado21 JF-DF). E, no cenário acadêmico, a importância do referido trabalho se dá pelo fato de que: “O magistrado traz para a docência relevante experiência profissional.” (Docente-magistrado 12 JF-SP).

Falar de trabalho e formação docente significa refletir sobre o assunto numa visão curricular que integra a ação docente num determinado contexto educativo. Esse, com apoio em Saviani (2008, p.7), é espaço de aprendizagem e de transformação humana, com base em um projeto de sociedade que é almejado e posto como referência. Nesse percurso, “[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo”. Para tanto, como explica o citado educador, a educação se apoia no saber objetivo historicamente construído e é nesse processo que podemos pensar e conceber um currículo para a formação docente. Ação essa que requer reflexões sobre saberes e conhecimentos docentes de forma associada ao trabalho e questões didático-pedagógicas para a prática educativa de adultos.

Desvelar e analisar o currículo da formação para a docência no âmbito da magistratura, tendo em vista que se trata de um processo de ensino e aprendizagem entre adultos, requer compreensões das ações dos sujeitos envolvidos nesse processo, com base nos saberes e conhecimentos por eles construídos, acionados e reelaborados durante as atividades por eles desenvolvidas. Nesse colóquio, entendemos o trabalho e a formação docente num sentido de práxis pedagógica emancipadora que se funda em conhecimentos continuamente apreendidos por meio de um projeto de educação problematizadora que parte “[...] do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e com uma realidade que, sendo histórico também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2005, p.83). Processo no qual implica refletir sobre a natureza e a construção do conhecimento profissional dos professores, fazendo relação disso com os saberes do trabalho pedagógico e especificidades formativas do docente-magistrado na educação de adultos nos espaços acadêmicos-profissionais.

A atuação do docente que é magistrado tem uma relação direta com uma perspectiva de educação que é focada nas finalidades do ensino de adultos no e para o trabalho. Essas finalidades, com base em Libâneo (2011), modificam-se diante do tempo de aplicação dos saberes profissionais. Com base nisso, é possível dizer que no cenário de atuação profissional do docente-magistrado há uma finalidade instrucional, instrumental, pautada no imediatismo

da ação profissional, na perspectiva de que é possível uma vinculação direta e instantânea entre teoria e prática, um pensamento equivocadamente naturalmente resultante da ausência de formação pedagógica. Já na atividade desses profissionais no cenário acadêmico, as finalidades da ação educativa são propostas de forma mais abstrata, mediata, com simulações para aplicação em um trabalho futuro no campo judicial.

Nas duas situações teoria e prática necessitam atuar numa relação que se traduz em *práxis* que, com base em Vázquez (2011), é toda prática social transformadora, não se reduzindo ao pragmatismo e nem à simples teorização da realidade. Portanto, a *práxis* é aqui compreendida na união indissolúvel entre a atividade intelectual - da consciência, de caráter teórico - e a atividade prática - de caráter real, objetiva -, que não ocorre apenas no plano das ideias, mas no trabalho do homem que, ao mesmo passo que interfere na realidade de forma criativa, transformando-a, também, provoca mutações em sua essência, pois:

[...] o homem age conhecendo da mesma forma que [...] se conhece, agindo. O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior, e sua própria natureza. Mas o conhecimento não serve diretamente a essa atividade prática, transformadora; coloca-se em relação com ela por meio dos fins. A relação entre o pensamento e a ação requer a mediação dos fins que o homem propõe [...] (VÁZQUEZ, 2011, p.226).

Essas ideias encontram eco na obra de Gramsci (1989) quando ele afirma que não existe uma atividade humana na qual se separe o “homo faber do homo sapiens”. Nesse sentido, é no trabalho intelectual dos professores, no ato de ensinar o conhecimento acumulado no processo de formação, que a teoria e a prática estão inter-relacionadas dando sentido ao processo de transposição didática, sendo esta “[...] el ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza” (CHEVALLARD, 1985, p.39). Ou seja, consiste no “trabalho” de transformar um objeto de conhecimento, um saber, em um objeto de ensino, em um assunto ensinado. Como explica Rios (2010, p.247), transpor o “saber sábio”, descoberto pelos cientistas e registrado nos livros didáticos para o “saber ensinar” é competência essencial do professor para garantir a transformação das descobertas/conhecimentos do campo científico em “saber ensinado” nas aulas. Nesse sentido, conforme Freire (2013, p.24), “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O referido autor entende que o professor precisa saber pesquisar, constantemente, e desenvolver um método de ensino para possibilitar a aprendizagem dos educandos percebendo-os como seres inacabados, tendo como ponto de partida e chegada a prática educativa.

Em relação a isso, é de grande contribuição o pensamento de Saviani (2008) que, com

base no método dialético, desenvolve uma lógica metódica para o ato de ensinar: problematização-instrumentalização-catarse. Situada na prática educativa (como partida e chegada), a ação docente no ato de ensinar deve ser firmada na relação entre o professor e o aluno, ambos sujeitos que assumem seus distintos papéis para problematizar, conjuntamente, as questões complexas surgidas da prática social, de forma que os educandos possam compreendê-las e solucioná-las, de forma instrumental, com aportes teóricos e práticos e, por fim, sejam capazes de incorporar tal método (catarse) nas diversas situações da vida. Isso implica reflexões sobre os saberes e os conhecimentos basilares para a formação e o trabalho docente.

### **3.1.1 Saberes, conhecimentos e formação - questões didático-pedagógicas para a prática educativa do docente no âmbito da magistratura**

As abordagens anteriores são referendadas na compreensão de que:

O conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, nem tampouco de contexto concreto (IMBERNÓN, 2009, p.113).

O trabalho e a formação docente demandam reflexões sobre os saberes dos professores de forma associada ao próprio contexto de trabalho que, conforme Tardif (2012) podem ser identificados como agentes dotados de saberes (da formação profissional - das ciências da educação e da ideologia pedagógica; disciplinares; curriculares e experienciais) que lhes capacitam como responsáveis pela realização da missão educativa dos espaços escolares.

Com base no referido autor, o saber do professor está vinculado à constituição social desse profissional em determinada situação de ensino, em determinada instituição, sociedade, época, contexto histórico. Tem uma dimensão individual e coletiva, pois: “O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (TARDIF, 2012, p.15). A afirmação do autor que o “[...] saber do professor é um saber social” (Ibidem) tem fundamentos no conceito de Freire (2011), ao defender que os saberes sociais resultam de um comprometimento político e ético, constituídos no ambiente social.

Com sustentação em Tardif (2012, p.36-39), implementar a formação docente implica compreender que os saberes dos professores não se restringem aos procedimentos mentais, às atividades cognitivas. O autor expõe que eles são plurais, construídos socialmente, e abrangem:

- **Saber da formação profissional** (vinculados às ciências da educação e à ideologia pedagógica) - conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor [...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem. [...] No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece concretamente através da formação inicial ou contínua dos professores;
- **Saber disciplinar**- aquele que dispõe a nossa sociedade aos alunos, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplina [...]. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores;
- **Saber curricular**- correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar;
- **Saber experiencial**- baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados.

Para Tardif (2012), os referidos saberes dos professores estão sempre em processo de definição e elaboração pelos atores sociais (educadores, teóricos, etc.) que os legitima e os contestam, de acordo com cada momento histórico e concepções educacionais, pedagógicas e didáticas que vão surgindo. Com base nisso, entendemos que realização da atividade docente realizada por magistrados demanda reflexão sobre os referidos saberes, principalmente o do campo do conhecimento pedagógico.

Na abrangência dos saberes pedagógicos, a didática é uma importante fonte de conhecimento visto que, com base em Pimenta e Anastasiou (2011, p.42), como a área da Pedagogia, tem por objeto de estudo o ensino. Em relação à origem do termo as pesquisadoras explicam que:

Enquanto adjetivo, o termo “didática”, “didático”, é conhecido desde a Grécia, significando uma ação de ensinar presente nas relações entre os mais velhos e os jovens, crianças e adultos, na família e nos demais espaços sociais e públicos. Essa didática implícita na ação de ensinar de Sócrates, por exemplo, começará a ganhar contornos de campo específico e autônomo a partir de século XVII, com o monge luterano João Amós Comênio (1562 e 1670), que escreve, entre 1627 e 1657, a obra Didática Magna - Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos (PIMENTA e ANASTASIOU, 2011, p.42).

O saber didático se faz relevante para o docente pensar, rever, recriar recursos metodológicos. É importante no processo de concepção (ou redefinição) de um currículo para formação docente que se forja tendo como ponto de partida o referido saber. Isso denota

compreender o sentido do didático e do pedagógico sem, contudo, entrar no campo de contradições entre tais termos; mas, notá-los como campos de formação que contribuem com o currículo para a *práxis* docente. Isso porque esses saberes são componentes curriculares relevantes no desenvolvimento do trabalho docente, uma vez que, com base em Libâneo (2011, p.131-133),

[...] a prática educativa encaminha-se, pois, a objetivos distintos, conforme interesses explicitados pelos seus agentes sociais. A Pedagogia assume, precisamente, essa tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos postas à humanização num determinado contexto histórico-social. Junto a isso, formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa.

[...] A didática tem como objeto de estudo o processo de ensino na sua globalidade, isto é, suas finalidades sociopedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, em vista da efetivação da assimilação consciente de conhecimentos. Nesse sentido, define-se como direção do processo de ensinar, no qual estão envolvidos, articuladamente, fins imediatos (instrutivos) e mediatos (formativos) e procedimentos adequados ao ensino e à aprendizagem. Ou seja, a atividade teórica e a atividade prática que se unificam na *práxis* de quem ensina.

Na citação de Libâneo é explicitada a importância que os conhecimentos didáticos e pedagógicos podem assumir na prática educativa que, de forma interligada, integrada, fundamentam a *práxis* docente. Essa não é qualquer atividade realizada, pois, conforme Vázquez (2011, p.221), ao explicar a perspectiva de Marx: “Toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*”. Essa consiste em atividade específica, não *generalizada*, na qual há uma mudança, uma transformação do agente em relação à matéria para alcançar um resultado, de forma intencional. Foge da simples ação biológica, natural, visto ter finalidade provida de *ação consciente*. “O ato ou conjunto de atos sobre uma matéria se traduzem em um resultado ou produto que é essa própria matéria já transformada pelo agente”. (Ibid., p.222). Logo, a condição para a existência da atividade docente como *práxis*, com base no citado autor, é existência de ação que é síntese daquilo que é idealizado, conscientemente, no nível teórico, e do que é realizado na prática com intencionalidade de transformação da realidade, numa perspectiva criativa e histórico-social. Isso porque

[...] a prática é parte integrante do conhecimento, e daí sua união intrínseca, mas como atividade humana que transforma o mundo objetivo; o homem dando a si uma nova objetividade que, por sua vez requer, como parte ou elemento dela, o pensamento (VÁZQUEZ, 2011, p.213).

Reelaborando as explicações do aludido filósofo, de forma situada em um currículo para

a formação didática e pedagógica do professor que é magistrado, na compreensão de que o didático está interligado aos conhecimentos pedagógicos e que esses são fundamentais para possibilitar a transposição e difusão dos conhecimentos jurídicos, é possível entender a atividade docente como práxis, numa perspectiva criativa - embora saibamos que ocorrem outros níveis de práxis durante o trabalho docente (reiterativa e mimética) -, na medida em que se constitui como um saber pedagógico focado na confluência de teorias e práticas de forma intencional e consciente das transformações inerentes ao processo educacional, do trabalho docente que deve ser percebido como uma prática social. Isso requer uma relação de interação entre sujeitos educacionais para realizarem ações com fins criativos de transformar realidades sociais de acordo com condições, necessidades e contextos deles. Nesse compasso, o professor deve pautar sua ação educacional - composta de atos, ou conjunto de atos - para modificar, intencionalmente, informações, dados, conhecimentos, independentemente de sua natureza, transformando-os, por meios educativos, em ação formativa.

Nesse sentido, com base em Azzi (2012), há uma diferença entre saber e conhecimento pedagógico. Com base na autora, o saber está vinculado ao que o docente sabe sobre o próprio trabalho e como aciona os conhecimentos disponíveis para a realização desse. O conhecimento é um saber construído por meio de processos investigativos e sistematizado metodologicamente e que fica disponível para ser utilizado e reformulado. Assim, com base na referida pesquisadora,

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano do seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (AZZI, 2012, p.49).

Isso implica dizer, com base na referida pesquisadora, que o professor é dotado de um saber próprio, o “saber pedagógico” que se diferencia do “conhecimento pedagógico, elaborado por pesquisadores e teóricos da educação” (AZZI, 2012, p.50). Mas, tal diferença não pressupõe, como argumenta a autora, a atuação do professor como um mero executor de teorias educacionais. Ele mesmo pode, por meio da investigação, reflexão e sistematização metodológica da própria prática, também produzir conhecimentos pedagógicos e não se limitar à empiria e à reprodução de ideias.

Um exemplo prático disso pode ser a sistematização e reelaboração da metodologia do uso de estudo de casos numa aula - momento no qual o professor aciona o saber experiencial e teórico que tem para, no trabalho coletivo na sala de aula, instigar e mediar as problematizações



junto aos alunos e com eles sistematizar, por meio de relatórios (ou outros documentos), as diversas formas de soluções encontradas, nesse processo de ensino e aprendizagem, para resolver o caso posto. Esse conhecimento, sendo sistematizado, ganha relevo nos espaços acadêmicos e judiciais, transformando-se em instrumentos pedagógicos para auxiliar no julgamento de casos semelhantes. Com esse exemplo, é possível entender a importância, como explica Tardif (2012), do saber dos professores e a relação deles com o trabalho, a pessoa e a identidade dos docentes e protagonismo desses na construção do conhecimento. Tal ação, no âmbito do ensino nas Escolas Judiciais e de Magistratura, bem como nas instituições acadêmicas, demanda investimentos na formação contínua do docente e valorização dela como fator relevante para a qualidade do ensino e das referidas instituições.

### **3.1.2 Formação inicial e continuada em serviço - reflexões curriculares para o desenvolvimento profissional do docente-magistrado**

Nos contextos educativos, a formação e o desenvolvimento assumem uma dimensão conceitual ampla no sentido de ações que ocorrem num processo contínuo, no decorrer da vida, pessoal e profissional. Para Veiga (2010, p.26):

A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.

Na fala da educadora fica explícita a complexidade de saberes que envolvem o trabalho docente e, conseqüentemente, a formação desse trabalhador que para ser efetiva precisa de vinculação com as atividades por ele desenvolvidas e com atenção na identidade profissional dele - o que engloba reflexões sobre a história de vida docente e sua constituição como profissional. Com um pensar convergente a esse:

Tornar-se professor é um processo de desenvolvimento profissional que se constrói gradualmente em uma trajetória de vida pessoal e profissional. Assim considerada, a formação não pode ser tratada como elemento totalizador, mas integrador deste processo formativo que se faz na relação teoria e prática (BORGES, 2008, p.22).

É nessa defesa da formação teórico-prática do professor que, com base em Bolívar (2002), o enfoque cognitivo/psicológico do desenvolvimento da identidade do professor é importante para, associado aos fatores sociais, compreendermos a constituição da identidade

docente num processo formativo pessoal e profissional. Por isso, no processo de desenvolvimento do docente-magistrado, é prudente compreender que:

O desenvolvimento é concebido como uma série de estruturas que se organizam em *estágios evolutivos*, consistindo basicamente em mudanças e transformações na estrutura cognitiva ou mental, como resultado de uma interação entre o sujeito e o meio para lograr maior equilíbrio e estabilidade. Sendo gênese da moralidade interativa, ele tem, no entanto, um forte componente cognitivo (BOLIVAR, 2002, p.36).

Com base nisso, o desenvolvimento do docente-magistrado passa por valorização dos saberes profissionais, experienciais, cognitivos, psicológicos, entre outros importantes para promover a interação mencionada. Além disso, implica a apreensão de padrões morais que devem guiar o processo formativo desse sujeito para que ele tenha condições de formar outros sujeitos pautados em valores e preceitos morais e se torne exemplo aos educandos, incentivando-os ao comprometimento profissional moral. Isso na magistratura tem alto grau de relevância na formação do futuro operador do direito, e os novos magistrados, como agentes sociais comprometidos com a educação moral por meio do próprio exemplo. Isso porque no processo educativo “professor e professora educa moralmente” (BOLIVAR, 2002, p.37).

Sem perdermos de vista a dimensão social e histórica, interativa e construtiva do desenvolvimento concordamos com o autor quando ele relaciona o desenvolvimento moral ao profissional, ao dizer que: “[...] bom seria que eles contribuíssem para que os educandos esclarecessem seus valores e os articulassem num quadro coerente, incentivando também o progresso do raciocínio moral” (BOLIVAR, 2002, p.37).

Essa prática de formação docente importa direcionamentos e investimentos na formação inicial e continuada do docente atuante no ensino superior, cujo currículo deve ser sistematizado com protagonismo desse profissional e externar elementos que o instrumentalize, técnica, crítica, política e eticamente para a práxis profissional. A partir de saberes produzidos no campo do desenvolvimento profissional, possivelmente, o docente magistrado terá mais condições de avaliar como aprende uma pessoa na fase adulta e, conseqüentemente, como mobilizar sua *expertise* para criar e desenvolver metodologias, procedimentos, estratégias para proporcionar a aprendizagens, ou seja, para transpor os conhecimentos que precisam ser apreendidos pelo sujeito da aprendizagem. Nessa discussão cabe distinguir os significados dos termos comumente utilizado quando se fala de desenvolvimento docente: profissão, profissionalismo (ou profissionalidade) e profissionalização.

Com base em Imbernón (2009, p.24), profissão abrange o exercício, o trabalho; profissionalismo (ou profissionalidade) engloba as “[...] características e capacidades

específicas da profissão;” a profissionalização é o “processo socializador de aquisição de tais características [...] fundamenta-se nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social”.

O significado de profissão, com base no citado autor, tem um valor atribuído pelo contexto e ideologia de legitimação das práticas profissionais. Isso tem uma relação com a constituição dos valores cultural, social e historicamente construídos em torno do que seja trabalho, no sentido profissional. Assim, ato de ensinar tem seu significado profissional vinculado à prática educativa no sentido de emancipação humana. Nessa lógica, a luta pela profissionalização abrange questões intrínsecas à educação, principalmente no que tange à valorização dela nos espaços formativos e na sociedade. Isso demanda uma legitimação da docência como uma profissão. Assim: “Ver o docente como um profissional implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em determinado trabalho, e que, além disso, o ligam a um grupo profissional organizado e sujeito a controle.” (IMBERNÓN, 2009, p. 27). Em relação a esse assunto, é fato que:

Atualmente, ainda é incipiente a formação de formadores na área do ensino da magistratura, portanto, é recomendável que a formação continuada em serviço do formador se dê mediante a supervisão de sua prática docente por especialistas que possam pontuar as melhorias necessárias e, com isso, formular novas propostas para seu aperfeiçoamento (Docente-magistrado Diretor-Presidente da instituição “C”).

O desenvolvimento profissional do docente, no âmbito da magistratura, com base no que foi explicitado nas entrevistas e nas respostas dos docentes-magistrados (que responderam aos questionários), pode traduzir-se em um currículo da formação continuada em serviço que contemple, além da atualização dos saberes da matéria a ser ensinada como, por exemplo, filosofia, ética, administração judiciária, entre outras, os saberes específicos que caracterizam um profissional que é docente, seja no ensino superior, acadêmico, ou profissional. Nesse sentido, mesmo nos casos embrionários de formação docente, a questão não é impor um modelo formativo, advindos de especialistas aos docentes, mas construir, com eles, num trabalho em equipe uma proposta formativa com base nas necessidades advindas do contexto de trabalho deles.

Considerado aqui o docente-magistrado um profissional vinculado não só à área do Direito, mas, também à Educação, ele deve ser visto como sendo mais que um instrutor. Isso implica uma formação com a inserção dos conhecimentos provenientes da Pedagogia como uma área do conhecimento educacional que, com base em Saviani (2011), pode ser compreendida como “[...] uma teoria que se estrutura em função da ação, ou seja, é elaborada

em razão de exigências práticas, interessada na execução da ação e nos seus resultados.” (p.7). Ou seja, o conhecimento pedagógico denota, metodológica e teoricamente, a postura do educador atuar na realização da ação educativa. Daí a relevância do mencionado saber.

A formação docente com o foco no saber pedagógico, na Pedagogia, tem uma origem conceitual com forte sentido curricular voltado à educação de crianças, visto que, com base em Saviani (2008), surge no país com vínculo nas Escolas Normais para a formação docente para o ensino nas escolas primárias, a partir de 1835 e ganha ênfase acadêmica em tal processo formativo, após 1870. Com as mudanças, o passar do tempo e com as evoluções teórico-epistemológicas e culturais desse campo do conhecimento vem demonstrando, sem entrar na seara de divergências paradigmáticas, que a formação pedagógica do docente é relevante pela gama de saberes sociológicos, psicológicos, filosóficos, didáticos, antropológicos, entre outros, que, interdisciplinarmente, pode proporcionar ao profissional do ensino e que não precisa ser vinculado, apenas, à educação de crianças. Pois, a Pedagogia pode ser compreendida como uma área do saber que dispõe das ferramentas epistemológicas para se pensar e realizar a educação, independentemente de qual for o seu público.

Analisar a educação de adultos naturalmente nos remete à obra referencial de Paulo Freire<sup>18</sup> que pensou e praticou o currículo para a educação de jovens e adultos de forma integrada, dialogada, considerando o contexto e a realidade dos educandos. Isso é relevante na magistratura porque:

[...]. Boa parte dos juízes, hoje em dia, e pelo menos no âmbito federal, completou cursos de pós-graduação. Estão habituados a estudarem e de prosseguirem com esse desenvolvimento acadêmico e com finalidades mais práticas. Não é preciso vê-los e tratá-los como se fossem estudantes de colégio (Docente-magistrado<sup>15</sup> JF-RJ).

Com apoio nas falas dos docentes participantes da pesquisa empírica, como o que foi citado anteriormente, de forma associada às ideias do referido educador e pesquisador, o currículo da formação docente deve pautar-se nas expectativas desses sujeitos, num constante processo de ação-reflexão-ação numa relação de diálogo que tem como primeira e grande virtude, como dizia Freire, o respeito entre os sujeitos educacionais, percebidos como indivíduos e expressões de uma prática social. Com eles, é possível, a partir de uma relação dialética entre reflexão e ação, começar a construção crítica do fazer-se homem, ser humano - de forma atrelada à construção da sociedade que se quer. Por isso, há de se considerar que no

---

<sup>18</sup> Obras como Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia, Educação e Mudança Social, dentre outras, são fontes de inspiração para a elaboração de um projeto pedagógico para a formação docente e para outros projetos curriculares.

trabalho e formação docente:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p.91).

Com base na citação de Freire (2005), o diálogo pode ser compreendido como uma ferramenta para a educação da busca da práxis, que, na concepção do referido educador, só é possível na superação da contradição existente na relação entre educadores e educandos. Nesse processo, é importante investigar para saber o que os docentes-magistrados pensam do próprio trabalho e formação. Lógica metodológica importante para o planejamento de ações contextualizadas, práticas-teóricas, pautadas na valorização da pesquisa da prática pedagógica docente, na qual os sujeitos da aprendizagem (estudantes e professores) ocupam lugares de investigadores críticos da realidade em que estão inseridos.

Isso, no âmbito institucional da magistratura, ganha mais relevo quando há associação entre vivência e formação pedagógica do docente, pois:

A vivência de um Magistrado, o relatar de experiências, o conhecimento acumulado pela profissão, podem ser muito melhor explorados se esses magistrados professores forem capacitados em instrumentos pedagógicos, independente de título (Docente-magistrado Diretor-Presidente da Instituição “B”).

Nessa fase, com base em Freire (2005), as experiências, vivências, as necessidades e interesses do trabalho são ponto de partida para se pensar a organização curricular de uma formação profissional. Essa, por sua vez, embora pautada na relevância dos saberes apreendidos para o imediatismo do ofício praticado, não pode pautar-se unicamente em um ensino dissociado de um aparato cultural e crítico que envolve as vivências dos indivíduos ao longo da vida adulta e condições sociais que perpassam as situações e relações de trabalho nas quais estão imbricados. Para isso, a prática formativa do professor, com base em Freire (2013) implica, considerar a autonomia do educando na construção do próprio saber a partir de práticas de investigação e rigorosidade metódica que se funda no pensar, criticamente, as ações passadas, presentes e futuras. Significa dizer que o educador deve ter uma formação para agir possibilitando ao educando: “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2013, p.42). O que requer investimentos em ações de formação contínua do professor por parte das instituições educacionais a que esse está vinculado, com foco num

currículo que expresse os seguintes aspectos:

Conhecimentos dogmáticos, éticos, pedagógicos e interdisciplinares (Docente-magistrado<sup>2</sup> JF-RN).

Conhecimento didático-pedagógico. Psicologia da educação. Postura crítica. Empatia, enfim uma série de outros fatores (Docente-magistrado<sup>21</sup> JF-DF).

[...] sempre provocando a criticidade, inquietude, fuga do lugar comum, das soluções prontas e mais fáceis. Ou seja, um curriculum que desse importância para a provocação quanto à quebra dos dogmas (Docente-magistrado<sup>26</sup> JE-PR).

Ética, consciência da função e do Poder em que atua, atualização da dogmática constante e adotar as boas práticas (Docente-magistrado<sup>30</sup> JE-RO).

[...] ênfase aos conteúdos transdisciplinares, já que no campo jurídico os juízes são muito bem preparados (Docente-magistrado<sup>38</sup> JF-MG).

Um currículo que foca na programação de saberes para o docente se assumir como ser social pressupõe o desenvolvimento de competências pedagógicas para a realização das incumbências profissionais que vão além do mero saber-fazer técnico-científico. Firmam-se na consciência crítica, reflexiva, ética e política da ação docente. Isso pressupõe saberes de dimensões do conhecimento (inter), (trans) e disciplinar.

A compreensão do que foi abordado é relevante para situar o debate na amplitude da construção dos saberes que compõem o processo formativo. Nesse passo, é fundamental a realização do trabalho docente com interdisciplinaridade. Momento no qual requer compreender que a realização de uma atividade de forma interdisciplinar, como explica Santomé (1998, p.53), pressupõe entender que o referido termo origina-se do conceito de conhecimento disciplinar, da existência de uma disciplina, e que: “Uma disciplina é um maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar-se a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão.” Logo, ao partir do conceito de disciplina, chega-se às diferentes formas de interação e integração entre os saberes. Assim, a interdisciplinaridade corresponde a entendimentos/conceitos/conhecimentos que são construídos com a associação ou cooperação entre duas ou mais disciplinas.

Com lógica disciplinar semelhante, a transdisciplinaridade diferencia-se por se constituir em uma compreensão que parte da integração de conhecimentos que tendem a superar a fragmentação das barreiras disciplinares e da própria realidade concreta. É percebida como de difícil operacionalização devido à existência de um pensamento/fragmentado.

O autor explica que a interdisciplinaridade na elaboração curricular, numa perspectiva integrada, significa compreender que é necessária uma integração entre os conhecimentos

disciplinares (conteúdo específicos de determinada área) para a superação da fragmentação do conhecimento. O referido termo, como um dos níveis de relação que é possível estabelecer entre as disciplinas, carrega a ideia de um “processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade.” (SANTOMÉ, 1998, p.65). Isso, segundo o autor ocorre numa relação de cooperação entre os saberes disciplinares que, de acordo com o nível de associação entre duas ou mais disciplinas, pode repercutir em uma maior ou menor integração entre os conhecimentos, podendo chegar em um nível unificador, ao criar “um marco teórico comum, como uma metodologia de pesquisa.” (Ibid, p.69).

Essa ideia tem sustentação nas falas dos interlocutores da pesquisa, como as citadas anteriormente, e deve ser situada no fato de que, no cenário da magistratura:

A formação continuada deve se dar no tocante à atualização permanente na área do conhecimento em que o formador atua, como também a atenção especial ao contexto em que se insere a formação dos magistrados, especialmente quanto à atualização dos programas (Docente-magistrado Diretor-Presidente da instituição “C”).

Uma formação fundamentada nas ideias externadas pelo Docente-magistrado Gestor da Instituição “C”, e que também encontra eco nas falas dos demais docentes participantes da pesquisa requer, como explica Freire (2013): “Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela” (Ibid., p.123). Implica, com inferência no citado educador, a apropriação pelos docentes de saberes que lhes possibilitem o reconhecimento do viés ideológico e político da educação, no contexto político, econômico, histórico-social de uma sociedade capitalista, para que atuem com a compreensão da dimensão política e ética dos próprios atos educacionais, diante dos posicionamentos que adotam como professor.

Agindo assim, o professor pauta seu trabalho na intenção de transformação social da realidade com a compreensão de que tem responsabilidades em transformar, como discorre Saviani (1993), não o mundo, mas sim cada indivíduo integrante da situação de aprendizagem (seja numa aula presencial a distância, ou que lê um texto, recebe uma informação), compreendendo melhor o mundo e seus acontecimentos, assim como seu papel dentro do sistema, seus deveres e seus direitos para a construção de pessoas com consciências voltadas à tessitura de um país (e mundo) melhor. Para isso, de acordo com o educador, o professor deve agir instrumentalizado pelos diversos saberes construídos historicamente e aprendidos e úteis ao trabalho educativo.

Essa é uma discussão que merece atenção dos responsáveis pelas políticas educacionais

nos cenários acadêmico-profissionais porque, quanto aos aspectos legais, no âmbito acadêmico, a discussão trazida por estudiosos da área, como os citados nesse estudo - entre eles, Soares e Cunha (2010), Pimenta e Anastasiou (2010), Veiga (2010) -, demonstram a necessidade de se pensar um currículo para a formação dos docentes atuantes no ensino superior, com argumentos que são sustentados, principalmente, na fragilidade do artigo 66 da lei 9.394/96 para subsidiar uma formação específica cabível aos referidos profissionais para a valorização desses como representantes de uma profissão no seu significado do real.

Nesse sentido, Veiga (2010, p.44) é categórica ao dizer que falta, por parte das instâncias das políticas públicas, o estabelecimento de orientações diretas “[...] para a formação pedagógica do professor universitário”. A professora diz isso porque:

A formação docente para a educação superior fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo (MEC/Sesu/Capes/Inep) determina os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de *preparação* de seus docentes, orientadas por tais parâmetros (VEIGA, 2010, p.44).

Isso, no âmbito do ensino profissional da magistratura, pode significar a ocorrência de cursos esporádicos, desvinculados de um projeto político-pedagógico e realizados com base na interpretação do princípio da autonomia das instituições formadoras no citado nível de ensino, ou pelo fato de poder haver um entendimento de que essas orientações são destinadas às universidades ou demais instituições de natureza acadêmica, não se tornando parâmetros para a formação docente que ocorre naqueles espaços. As análises documentais apresentadas na seção 4.1.1 tratam dessas questões curriculares e da formação docente na magistratura.

Nessa discussão é importante incluir o discurso de Freitas (2007, p.103) sobre a possibilidade de formação do magistrado nos Cursos de Direito ao dizer que:

Se o objetivo do estudante é o concurso para a Magistratura, deverá, desde os tempos de faculdade, prepara-se para isso e direcionar seus estudos e estágios. Assim, conforme o ramo desejado, os estudos devem ser focados mais em determinadas matérias. Por exemplo, se o objetivo for a Justiça Estadual, o aluno deverá dedicar-se, além do Direito Constitucional, mais ao Direito Civil, Comercial, Penal, Processo Penal e Processo Civil. Estas são as matérias mais importantes no concurso para Juiz de Direito Substituto.

A reflexão de Freitas (2007) remete às mudanças nas diretrizes curriculares dos Cursos de Direito que, conseqüentemente, demanda às instituições de ensino superior investimentos no currículo da formação do corpo docente. Essa é uma questão que, independentemente da



situação exposta, merece atenções, pois o docente como profissional responsável pela educação, o ensino de outros profissionais, deveria ter uma formação específica e contínua, de acordo com o nível de ensino em que atua. Portanto, caberia às Instituições de Ensino Superior um currículo para a formação inicial e contínua com foco nos saberes necessários à práxis docente. Esse seria um caminho para a profissionalização e o desenvolvimento, já na graduação, da identidade profissional do docente do ensino superior.

Nesse sentido, caberiam esforços das instituições universitárias (e judiciais/associativas que atuam na educação superior/profissional) planejamento curricular, coerente com o projeto político-pedagógico da instituição, para a formação do perfil docente desejável, englobando os seguintes pré-requisitos:

- formação científica na área de conhecimento;
- pós-graduação *stricto sensu*, preferentemente, no nível de doutorado;
- domínio do complexo processo histórico de constituição de sua área;
- ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado;
- competência pedagógica (VEIGA, 2010, p.45).

Um currículo que aponta para o referido perfil docente, certamente, repercutirá na qualidade da formação, de forma criativa e voltada para a transformação social, no cenário acadêmico, na formação do docente-magistrado - que não deve se limitar aos programas de pós-graduação. Isso é relevante para o sucesso das instituições de ensino superior no cumprimento de suas missões que não se limitam a preparação para o mercado de trabalho - vai muito além disso, já que deve ter como objetivo principal a contribuição com o desenvolvimento sustentável da sociedade, como lembra Almeida Júnior (2008).

As implicações disso na formação do docente-magistrado têm grande relevância na medida em que: “[...]. Se a docência é exercida de forma profissional, ou seja, por professores com mestrado e/ou doutorado, e que se dedicam ao magistério de forma técnica e responsável, essa profissão só acresce ao exercício da magistratura” (Docente-magistrado5 JF-PE).

A educação a distância integrada às ações presenciais pode ser um caminho que possibilita alavancar a formação docente dos profissionais em atividade. Para Moore e Kearsley (2007), essa modalidade de ensino e aprendizagem é considerada permeada de facilidades, principalmente em relação à flexibilidade de estudo, que pode facilitar o acesso às ações de formação docente. Desse modo, a demanda por ações de formação continuada por meio de curso de EaD é tratada por Gatti (2011) como uma ação que vem se estendendo em todo o país com apoio das políticas de formação docente e que merece avaliação constante. No caso da

docência na magistratura, a EaD pode ser mais uma boa prática de veiculação da formação contínua do docente-magistrado de forma condizente com as possibilidades do trabalho desde que não prepondere ou substitua a educação presencial e que passe constantemente por crivos de qualidade.

### 3.2 FORMAÇÃO DE DOCENTES MAGISTRADOS NO BRASIL: BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA

O ensino destinado aos docentes magistrados, no contexto histórico brasileiro, está relacionado aos cursos de formação de Bacharel em Direito. Os juízes brasileiros ingressantes na magistratura e atuantes como professores nesse cenário profissional são, desde o início da história do Brasil, egressos dos cursos de Direito. Além do bacharelado em Direito como pré-requisito do exercício profissional, eles assumem a carreira na magistratura após aprovação em concurso de provas e títulos e cursos de formação inicial - em sua maioria, oferecidos pelas instituições de formação profissional dos magistrados para os ingressantes na carreira. Nesse contexto institucional, a formação inicial não se confunde com a graduação e tem suas especificidades no desenvolvimento da magistratura.

De acordo com Silveira (2006), até 1827, início da criação dos cursos jurídicos no Brasil, o ensino superior dos bacharéis em Direito (entre esses os dos magistrados) era realizado na Universidade de Coimbra, em Portugal, destinado à elite oligarca e aos burocratas que ocupavam postos de dirigentes públicos no Brasil. Nessa situação de ensino, o currículo da formação do bacharel assumia um caráter uniforme e voltado para a preparação do mesmo perfil de saída para todos atuantes nas carreiras burocratas da elite, entre elas a de magistrados - que, também, poderiam ser docentes.

Naquela época, os bacharéis, formados em Coimbra, ao retornarem para o Brasil tinham a incumbência de reproduzirem os conhecimentos aprendidos em Portugal, que, por muito tempo, influenciaram a formação do bacharel em Direito com um viés reprodutivista das ideias da elite dominante. A atuação dos juristas, em tais moldes, só acentuava as desigualdades sociais, “[...] pouco intervindo para corrigi-las ou mitigá-las” (SILVEIRA, 2006, p.165). Assim, o papel ocupado pelo magistrado no cenário do Brasil Império, semelhante ao do docente atuante na época, foi o de reproduzidor social do poder.

A atuação da magistratura, no Período Republicano, final do século XIX (1889), segundo Silveira (2006, p.184), está associada a desamorra da submissão desse país em relação a Portugal, ao desencadear um processo “[...] reproduzindo os anseios da nova situação sócio-

política”, na qual é iniciada uma ação embrionária em prol dos direitos dos cidadãos. Assim, o novo formato de atuação do magistrado firmou-se no cenário de reformulações de um novo Estado “[...] representado pela construção de uma Constituição” (Ibid, p.188) e nas representatividades sociais do Poder Judiciário, que passou a ser mais aberto, autônomo, com garantias funcionais. Tais mudanças afetam a formação dos bacharéis e, também, dos magistrados. Hoje, considerados agentes comprometidos por mudanças em prol do bem social.

Conforme Santos (2011), desde os primórdios do Ensino do Direito no Brasil (1827), e ainda hoje, nas metodologias pedagógicas, o critério de escolha dos professores continua sendo o sucesso profissional como operador jurídico, os melhores práticos. Isso, concordando com a análise do autor, revelam reproduções de ações ocorridas em uma trajetória do ensino jurídico, por bacharéis, desprovida de uma necessária formação que se defina em um currículo fundamentado nos saberes específicos para a docência, como os didáticos e pedagógicos. Segundo o pesquisador, nem a Lei nº 4.024 de 1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - foi suficiente para resolver o problema da falta de formação para lecionar no ensino superior, quanto a fazer valer a questão do preparo pedagógico dos professores da área do Direito, como defende o autor.

Carlina (2008) em estudo que analisa a trajetória dos cursos de Direito no Brasil demonstra o percurso da ação docente do operador do direito sem a necessidade de formação docente. A autora em defesa da formação didático-pedagógica do docente relaciona a necessidade disso para a melhoria do ensino jurídico que há muito tempo tem seu corpo docente ocupado por servidores públicos de carreiras jurídicas sem cobranças de uma formação específica, principalmente nas instituições privadas.

Uma possível justificativa para isso vir ocorrendo há muito tempo é encontrada no percurso histórico de valorização dos conhecimentos jurídicos desses profissionais. Segundo a autora instalou-se na nossa sociedade um pensamento de que: “[...] advogados, juízes, promotores de justiça, delegados e outros profissionais da área jurídica são os profissionais mais indicados para serem os professores de direito, porque prevalece o pressuposto de que quem sabe fazer, sabe ensinar” (CARLINA, 2008, p.329).

Não há como negar que a experiência do magistrado e dos demais integrantes da carreira jurídica tem muito que agregar no ensino jurídico e judicial em termos de saberes práticos. Porém, a relação estabelecida no processo de ensino-aprendizagem demanda conhecimentos diferenciados dos que os citados profissionais precisam estabelecer com as partes em um julgamento e com seus clientes em outras situações de trabalho, como explica a referida autora. “[...] O docente de direito ao entrar em sala de aula precisa, necessariamente, despir-se da toga

ou da beca que enverga e compor-se para uma outra dimensão profissional que contempla aspectos inexistentes na prática forense cotidiana” (CARLINA, 2008, p.335). Isso significa dizer que o trabalho de ensinar exige mais que conhecimentos e experiência de determinada área ou profissão - além deles, demanda conhecimentos pedagógicos para o exercício do ato de ensinar os conteúdos curriculares demandados na formação dos educandos no nível de ensino no qual se encontram.

O conhecimento do percurso formativo do operador do Direito é relevante para a reflexão curricular proposta. Isso porque, com base em Sacristán (2000), os sistemas formativos pelos quais os professores passaram, no decorrer do processo de formação profissional, influenciam no estilo didático que eles desenvolvem ao realizarem as tarefas escolares, que têm centralidade na prática curricular, no entendimento de que a tarefa traz à tona “esquemas de atuação prática” (SACRISTÁN, 2000, p.208) que repercutem no desenvolvimento profissional do docente.

Nesses casos, caberia às instituições de formação se ocuparem do constante processo formativo desses profissionais para que não reproduzam esquemas práticos dissociados do contexto de ensino. E também para que não se limitem à réplica de modelos didáticos e pedagógicos reprodutivistas, sem crivo crítico, sem a reflexão teórico-prática situada nas intencionalidades educacionais diante da construção e reelaboração de teorias e práticas que se constituíram arraigadas em perspectivas vinculadas a certos determinantes históricos, econômicos e sociais e que acabam influenciando no desempenho das tarefas docentes.

Tal reflexão ganha sentido no debate curricular sobre a formação docente, porque, como explica Libâneo (2011), a aplicação de determinadas técnicas e procedimentos didáticos são ações que precisam ser refletidas de forma crítica com conhecimento das bases e concepções educacionais e pedagógicas às quais estão vinculados. Igualmente, essa reflexão leva a crer como base em Goodson (2012, p.75) ao dizer que: “[...] não podemos visualizar o currículo (nem os contextos e repressões históricas com ele relacionadas) como se fosse um sistema fechado”, de acordo com o autor, é necessária uma organização curricular pautada em uma teoria de contexto para justificar a ação docente, como atuam, reagem e interagem na produção e reprodução do currículo no decorrer da prática educativa, considerando a construção histórica do currículo e os conflitos sociais que o envolvem e que podem justificar a necessidade de se evitarem visões dicotômicas entre currículo escrito e currículo como atividade.

Essa é uma discussão que pode ser relevante para a formação do magistrado como professor, no âmbito judicial e nos cenários acadêmicos, visto que, por previsão legal, ele pode atuar em diferentes situações de ensino: não só com o papel de *formador ocasional*, no meio

profissional, como ocorrem com os médicos, engenheiros, administradores, como explica Libâneo (2011), mas, também, ministrando aulas nos cursos de direito e em outros espaços acadêmicos e profissionais, a exemplo das Escolas Judiciais e de Magistratura.

### **3.2.1 Escolas Judiciais e de Magistratura: lócus de trabalho e formação profissional do docente-magistrado**

A escola é uma instituição, como explica Saviani (2008) de produção e difusão de um saber que é metodologicamente sistematizado em prol do processo de aprendizagem humana diante da realidade posta. “A escola, em geral, ou em um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite.” (SACRISTÁN, 2008, p.17). Essa instituição deve oportunizar o desenvolvimento humano, na sua dimensão pessoal e profissional, num dado sistema social, firmando-se como espaço de *práxis* educativas veiculadas por um currículo que é transposto para a vida prática dos sujeitos educacionais por meio do trabalho docente.

Fundamentamos com esse pensar, a relevância do papel das Escolas Judiciais e de Magistratura no processo formativo dos docentes-magistrados. Isso fica explícito nos discursos dos docentes-magistrados, como é possível compreender na fala seguinte:

[...] Fui juiz sem escola da Magistratura. Enfrentei imensas dificuldades. Não sabia como fazer. Somente através da experiência do dia a dia foi possível tornar-me JUIZ. Depois de decorrido vários anos, consegui TORNAR-ME UM MAGISTRADO! Hoje com as Escolas da Magistratura - fui Diretor da [...] - os ingressantes na carreira sabem como SER JUIZ. São mais humildes e decidem mais adequadamente (Docente-magistrado21JF-DF)

A fala do citado docente-magistrado (21JF-DF) remete a reflexões, entre outros aspectos, sobre relevância de uma instituição de formação cujo currículo oriente o desenvolvimento profissional dos docentes com base nas necessidades oriundas do trabalho, percurso e história de vida deles. Situação que demanda instituições escolares que, com base em Saviani (2008), sejam comprometidas com a prática educativa de qualidade, que visem à instrumentalização para o trabalho sem perder de vista a emancipação humana. Isso demanda projeto educacional baseado na visão de educação, sociedade e homem que se almeja.

A missão das Escolas Judiciais e de Magistratura, principalmente as nacionais, como responsáveis por ações de educação profissional (e/ou acadêmicos em alguns casos), pressupõe

planejamento curricular para a formação do magistrado - no seu papel de juiz e, também, na atuação desse profissional como docente nos espaços jurídicos e instituições integrantes do sistema de ensino judicial. Isso porque, como argumenta Moraes (2011):

En estos tiempos de reforma constitucional, el desafío de modernización del sistema judicial se tradujo, en síntesis, en la planificación y en la construcción de un Poder Judicial más rápido y republicano, con la necesaria demanda de la concretización de los principios de la impersonalidad, a partir de la consolidación de la visión de un Poder Judicial Nacional pública (res publica) - del pueblo, y no solamente de un estado federado o de un determinado segmento; de una Justicia integrada a través de los modernos medios tecnológicos de información, garantizadores de más grande publicidad de sus hechos y eficiencia: finalmente, de una Justicia organizada para servir el pueblo.<sup>19</sup>

Considerando o desafio posto na fala de Moraes, transcrita no trecho acima, é de grande relevância a função reguladora e orientadora das escolas judiciais nacionais, principalmente da Enfam, ao lançarem diretrizes curriculares relativas ao processo de educação da magistratura. Isso deve ocorrer com preservação da autonomia das escolas federais e estaduais, considerando que há instituições com mais tempo de experiência que outras, inclusive, que as próprias Escolas Judiciais Nacionais. Nesses espaços formativos, é essencial a sistematização curricular das ações educacionais voltadas aos magistrados. Ação que deve ocorrer de forma a explicitar as competências a serem desenvolvidas para a realização das atividades judicantes e, também, para a práxis dos docentes – agentes com papel fundamental na concretização do projeto de educação profissional desejável à magistratura brasileira, em consonância com a missão do judiciário.

Nesse sentido, o currículo é uma ferramenta que orienta os trabalhos da escola e, conseqüentemente, os do magistrado que é professor. Para tanto, ele - além de ser funcional, promover a aprendizagem de conteúdos e habilidades necessárias ao trabalho - deve, também, fornecer condições favoráveis à aplicação e integração dos conhecimentos e práticas desejáveis nas ações formativas desenvolvidas em tais espaços – relacionadas à formação inicial e continuada dos magistrados, com abrangência na capacitação dos formadores desse público.

Isso implica compreensões sobre a história de concepção e papel de tais instituições, principalmente no contexto brasileiro.

---

<sup>19</sup> Fala em seminário internacional *Los planes de formación y capacitación de los jueces en la UNASUR*. Tradução: Nestes tempos de reforma constitucional, o desafio da modernização do sistema judicial resultou em síntese, planejamento e construção de um Poder Judiciário mais rápido e republicano, com a demanda necessária para a realização dos princípios da impessoalidade, a da consolidação da visão Nacional de Justiça Pública (república) -o povo, não apenas um estado federal ou um segmento particular, uma justiça integrada através de modernos meios tecnológicos de informação, que garatam maior publicidade de seus atos e eficiência: finalmente, uma Justiça organizada para servir o povo.

As Escolas Judiciais e de Magistratura são espaços de formação profissional de juízes - e algumas delas, também, de servidores do Poder Judiciário. Segundo Closs (2008), o primeiro país a criar uma instituição para formação de juízes foi o Japão, em 1947. Com base nesse pesquisador, em 1958, em Roma, por ocasião do I Congresso Internacional de Magistrados, surgiram recomendações explícitas para a criação de centros de preparação e aperfeiçoamento de magistrados que teriam como missão investir no desenvolvimento da formação e de pesquisas sobre o Judiciário, bem como investir em sua atuação nos respectivos países.

A trajetória da Educação Judicial, no Brasil, além de ter uma forte relação com a herança do ensino dos bacharéis em Direito iniciado em Portugal, desde a época do Brasil Colônia, foi, fortemente, influenciada pelo processo de criação das Escolas de Magistratura no exterior. Nesse percurso, a história do ensino na magistratura tem fundamentos nas obras de alguns juristas como a do Ex-Desembargador Edgar Bittencourt e do ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira<sup>20</sup>, que, desde o início da carreira na magistratura, construíram uma história como docentes envolvidos em ações e esforços voltados a estudos e implementações de escolas para formação e aperfeiçoamento de magistrados, com inspirações em modelos consolidados em Portugal, na Espanha e na França.

A primeira obra brasileira a respeito da magistratura, intitulada **O Juiz**, publicada em 1966, de autoria do Ex-Desembargador, mestre e professor de Direito Civil Edgar de Moura Bittencourt, traz argumentações sobre a relevância do ensino judicial, das Escolas Judiciais e de Magistratura como lócus de formação profissional. Essas ideias levam à compreensão da necessidade de formação dos docentes que são magistrados, pois para o referido o autor:

[...] o juiz tem de preparar-se para o tipo de jurisdição em que vai trabalhar. Deve ler a doutrina e a jurisprudência específicas e preparar seu *arsenal* técnico-científico específico, criando material de fácil disponibilização para necessidades prementes, em momentos em que não terá tempo de pesquisar. Os tribunais e escolas de magistratura poderiam dar cursos específicos e exigir a frequência a eles para o início do trabalho na Vara ou no Tribunal (BITTENCOURT, 2002, p.168).

É nesse contexto que surgem no Brasil, desde a década de 1960, iniciativas e um processo de preocupações recorrentes com a temática da formação judicial. A difusão de ideias como as de Bittencourt (2002) acabam por materializá-las nos trabalhos das escolas de formação de juízes que surgiram no Brasil, após a II Guerra Mundial, com a missão de promover ações educacionais para os magistrados e, também, com o objetivo de fomentar a

---

<sup>20</sup> O ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira faleceu em 15 de fevereiro de 2013, aos 73 anos. Foi vice-presidente do Superior Tribunal de Justiça. Aposentou-se em fevereiro de 2006, após 16 anos no STJ, dos 40 devotados à Justiça.

cultura de pesquisas no âmbito do Judiciário.

A Constituição de 1988, no Artigo 93, legitima o trabalho das Escolas Judiciais com a previsão de cursos oficiais de preparação e aperfeiçoamento de magistrados como requisitos para ingresso e promoção na carreira da magistratura e que devem ser regulamentados pelas Escolas Judiciais Nacionais (Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados - Ministro Sálvio Figueiredo Teixeira - Enfam e Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho - ENAMAT).

Com base na EC nº 45/2004 a Enfam surge vinculada ao STJ com competência para, dentre outras funções, regulamentar os cursos oficiais para o ingresso e promoção na carreira (artigo 105, parágrafo único, II, da CF). Nesse contexto, é responsável por Diretrizes e Regulamentações Educacionais para as Instituições que desenvolvem ações educacionais destinadas à magistratura, exceto às vinculadas à Justiça do Trabalho que estão sob a coordenação, diretrizes e regulamentação da ENAMAT, Escola Judicial também prevista e criada com base no referido dispositivo legal.

Tais escolas de formação de magistrados, com origens e vinculações judiciais, são instituições legalmente constituídas com a missão e atribuições relacionadas às ações educacionais de natureza predominantemente profissional com foco na formação e no aperfeiçoamento dos magistrados brasileiros. E, com base no que consta no § 2 do art. 39 da Constituição Federal de 1988 sobre a capacitação de servidores públicos, constituem-se como locus de formação não só do magistrado, como, também, do docente-magistrado atuante no ensino dos seus pares.

Além das referidas instituições, há que se considerar o trabalho das escolas associativas que atuam sob a coordenação da Escola Nacional da Magistratura – ENM, cuja existência é histórica, com cerca de 50 anos de experiência. Essa escola surgiu vinculada à Associação dos Magistrados Brasileiros - AMB, com o papel orientador do trabalho das demais Escolas da Magistratura (associativas) no país. Atualmente atua na oferta de cursos de especialização e aperfeiçoamento cultural, jurídico e humanístico, no Brasil e no exterior, como consta nas informações do sítio<sup>21</sup> da referida instituição.

Há diferenças institucionais entre escolas de formação de magistrados judiciais e associativas. De forma geral, as escolas que têm na nomenclatura o termo “judicial” são vinculadas aos Tribunais de Justiça e as que não têm esse termo explicitado são Escolas de Magistratura atreladas às Associações de Magistrados, sem vínculo judicial. Mas, ambas vem

---

<sup>21</sup> ENM. **História**. Disponível em: <<http://www.enm.org.br/?secao=historia&top=1>>. Acesso em: 04 dez. 2013.



atuando na formação inicial e continuada de magistrados, inclusive no campo da docência - formação docente (intitulada no meio de formação de formadores). A diferença entre as duas categorias de escolas está na missão e na aplicação de investimentos financeiros públicos. Computando instituições judiciais e associativas, existe hoje no país mais de 100<sup>22</sup> espaços formativos voltados à profissionalização dos magistrados brasileiros.

De acordo com Teixeira (1999), além das instituições já existentes desde a década de 1970, muitas outras escolas surgiram por intermédio de iniciativas mais recentes, como a Emenda Constitucional nº 45/2004, que, oriunda do movimento de Reforma do Judiciário, entre outras ações, previu a instituição de Escolas Nacionais (Enfam e ENAMAT). O jurista defendia a existência dessas instituições como relevantes para regulamentar o ensino profissional dos magistrados realizado pelas demais escolas.

Teixeira (2001) defende que a carreira da magistratura tem singularidades e, por isso, não poderia ter seus quadros preenchidos por profissionais oriundos de uma formação genérica para o desempenho de qualquer profissão jurídica - o que vem ocorrendo com os egressos dos cursos de Direito. O referido magistrado considerava imprescindível uma formação específica para os juízes e, conseqüentemente, espaços formativos apropriados. Embora não ele não explicita, no bojo dessa discussão caberiam reflexões sobre a qualificação dos formadores responsáveis pela educação humanística e pragmática defendida como necessária aos juízes e que as Faculdades de Direito não dão conta, segundo o referido magistrado.

Nessa defesa, outros juristas, referências na área jurídica, como, por exemplo, Nalini (1999), justificam a necessidade de escolas específicas para a formação inicial e continuada dos juízes com foco no contínuo processo formativo dos referidos profissionais. Em relação a isso, o referido magistrado revela que:

Reconhecida a inidoneidade do ciclo convencional de estudos universitários para formar um profissional cuja atuação reveste singular especificidade, conclui-se pela imprescindível adoção de modelo também especial. Não é função da Universidade preparar juízes. Isto é missão da sociedade e, por ela, do próprio Poder Judiciário (NALINI, 1999, p.143).

Se a justificativa da existência das escolas de magistratura, no contexto profissional, se sustenta, apenas, nas lacunas da formação contínua em serviço nas universidades, tal justificativa nasce fragilizada diante da possibilidade das universidades assumirem esse papel.

---

<sup>22</sup> Essa informação consta no seguinte endereço: ENM. **Escola do Brasil**. Disponível em: <[http://www.enm.org.br/?secao=escolas\\_brasil&top=3](http://www.enm.org.br/?secao=escolas_brasil&top=3)>. Acesso em: 27 jul. 2013. E sítios das Escolas Judiciais Nacionais.

Essa situação pode ser problematizadora na medida em que a referida formação pode se dar nos dois espaços de formação, concomitantemente, de forma complementar; ou, no plano desejável, por meio de uma formação integrada. Em síntese, o ideal seria que os diferentes espaços encontrassem ou identificassem os seus ideais papéis sem concorrências e sobreposições. Tal pensar tem inspiração em Borges (2008) ao discutir a relevância de ações integradas, interdisciplinares e coletivas para a superação do “estado de fragmentação do trabalho acadêmico e pedagógico [...]”. (p. 23). A efetivação disso passa por iniciativas que convergem em esforços conjuntos por parte das referidas instituições.

Considerando o desafio posto na citação acima é de grande relevância a função reguladora e orientadora das escolas judiciais nacionais, principalmente da Enfam, ao lançar diretrizes curriculares relativas ao processo de educação da magistratura, preservando a autonomia das demais escolas judiciais.

Conforme a Resolução nº 159/2012, do CNJ, como integrantes do Sistema Nacional de Capacitação Judicial criado pelo Conselho de Justiça Nacional (CNJ), na esfera judicial, cabem às Escolas Nacionais as diretrizes e regulamentações educacionais inerentes à formação e aperfeiçoamento dos magistrados formadores. Compreendemos nesse rol os direcionamentos para a formação dos docentes-magistrados cujo ofício, diante da especificidade da formação nesse cenário, surge com uma responsabilidade social na profissionalização dos juízes. Para Nalini (1999, p.99),

[...] a Escola da Magistratura é o instrumento, por excelência, de aprimoramento do juiz e da função jurisdicional, o conduto elaborador de uma nova doutrina sobre o Poder Judiciário e de transformação do juiz, de ente circunscrito ao seu universo hermético, em agente político no sentido grego da expressão, capaz de modificar a realidade enquanto garante a fruição dos direitos ao homem e à sociedade.

Com base na citação acima e pelas demais abordagens dos referidos juristas, a necessidade de instituições específicas para formar juízes tem justificativa na carência de um espaço formativo acadêmico ideal à profissionalização dos juízes. Tal formação não se faz presente nas Faculdades de Direito, pois os objetivos educacionais desses espaços formativos são diversos dos da profissionalização dos magistrados para o exercício da atividade judicante. A lógica formativa dos juízes e professores citados é pautada nas necessidades de formação profissional, que é específica, e isso requer refletir, também, sobre o currículo da formação dos professores que atuam nessa modalidade educacional no âmbito das Escolas Judiciais e de Magistratura - muitos deles são os próprios magistrados com atuações relevantes, ainda, nos espaços acadêmicos das Faculdades de Direito.

A existência de magistrados integrando o corpo docente das universidades é um fato que, certamente, poderia ser motivo para que as Faculdades de Direito adentrassem na esfera da formação pedagógica em diferentes áreas de atuação do bacharel em Direito. O que incluiria, inclusive, ações de formação docente para aqueles profissionais interessados nesse ofício - momento no qual a ação de formação caberia um trabalho conjunto entre as Faculdades de Educação e demais espaços a que os docentes possam estar vinculados, como as Escolas Judiciais e de Magistratura, por exemplo. Essa é uma questão curricular que implica reflexões coerentes com os fundamentos, princípios, demandas do projeto político-pedagógico das instituições envolvidas na ação formativa.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) que resulta de um planejamento coletivo e intencional “[...] é uma totalidade articulada decorrente de reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem. É uma proposta de ação político-educacional e não um artefato técnico” (VEIGA, 2004, p.16).

As perspectivas de Veiga (Ibidem) remetem à compreensão de que a prática de qualquer ação formativa demanda conhecimentos sobre a proposta curricular da instituição de forma mais ampla, considerando que ela deve estar inserida num sistema de educação e modelo/projeto de sociedade. Isso significa que as instituições escolares deveriam ter suas práticas formativas sistematizadas e justificadas num projeto político-pedagógico.

Assim, o planejamento curricular das ações de formação docente, entre outras, deve ser coerente com um projeto pedagógico que, com base em Veiga e Quixadá (2011, p.21), fortaleça “[...] o desenvolvimento de atitudes de cooperação, solidariedade pela descoberta do outro para consolidar um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios”.

No cenário da capacitação judicial, isso é importante porque uma escola de formação de juízes é espaço de ensinar e aprender, de socialização de experiências entre docentes que são magistrados e magistrados-discentes. E, nesse sentido, seria viável a construção de uma cultura de aprendizagem e formação de um corpo docente pautada na práxis do contexto escolar e nas especificidades do trabalho docente, de forma conjugada ao ofício de juiz.

### 3.3 PANORAMA DA DOCÊNCIA NA MAGISTRATURA: ESPECIFICIDADES CURRICULAR - ARENGAS NA (DA) PRÁXIS DO DOCENTE-MAGISTRADO

Na nossa opção por apresentar o panorama curricular da docência na magistratura considera a práxis do docente-magistrado significa dizer que é relevante pontuar e incluir os discursos - que representam os posicionamentos desses atores em relação ao currículo do

próprio desenvolvimento profissional como docente.

Por questões explicitadas na seção metodológica, os nossos principais protagonistas são os professores que exercem a docência no âmbito da magistratura (em escolas de formação de magistrados e universidades) e, também, aqueles que atuam na práxis curricular em ações de coordenação e direção escolar. Nos discursos desses atores, o currículo deve ser concebido de forma situada, contextualizada nas necessidades do trabalho.

Essa reflexão tem inspirações na concepção de discurso de Bernstein (1996), para quem é possível compreender que os discursos são construídos e reconstruídos numa lógica de estruturação pedagógica que sofre influências culturais, ideológicas, epistemológicas, entre outras, dos “códigos” que são elaborados e reelaborados socialmente, de acordo com cada contexto histórico, social, econômico e cultural.

Assim, considerar as concepções educacionais dos protagonistas em um debate curricular a respeito da formação de professores, em um contexto específico, significa compreender que o que pensam e falam os professores sobre a temática proposta tem significados que não podem ser desvinculados de uma concepção de *código* como sendo um conceito que para o referido autor traz um significado de discurso que deve ser analisado mais concretamente, nos textos e contextos, de forma associada aos posicionamentos dos atores sociais.

O código regula as relações entre contextos e, através dessas, as relações *no interior* de contextos. O que conta como um contexto depende não das relações no interior dos contextos, mas das relações entre eles. Essas últimas relações *-entre-* criam marcadores de fronteira, nos quais contextos específicos são distinguidos por seus significados e realizações especializados (BERNSTEIN, 1996, p 29-30).

Com apoio nessa linha de pensamento, as peculiaridades dos contextos ocorrem nas relações existentes nos seus interiores com sustentáculos nos seus códigos específicos para descreverem, expressarem, explicitarem posicionamentos e compreensões. Tendo como pano de fundo os posicionamentos derivados do trabalho judicial, a elaboração curricular para a formação de docentes-magistrados que implica compreender as especificidades do ofício dos juízes e, conseqüentemente, do ensino a eles destinado e, muitas vezes, também, por eles exercido. Nesse sentido, os saberes da docência se apresentam por meio de dupla natureza: profissional, quando vinculada ao âmbito das Escolas Judiciais e de Magistratura, e acadêmica, quando vinculada aos cenários de ensino superior (Faculdades, Institutos e Escolas Superiores da Magistratura). Em quaisquer dessas situações, compreender os significados de “ser juiz” e “ser professor” pode ser relevante para sopesar o currículo da formação do magistrado que

administra a jornada jurídica com o trabalho docente.

Isso requer uma compreensão da concretização do currículo da formação docente no cenário da magistratura com fundamentos bibliográficos, documentais e empíricos de forma integrada, associando textos normativos e práticas educacionais, as perspectivas dos protagonistas do currículo no contexto, na práxis do docente-magistrado. Aqui nos interessa analisar os conhecimentos acadêmicos, profissionais e pedagógicos que compõem o currículo da formação continuada em serviço no âmbito da magistratura que são demandados na respectiva ação docente.

Na busca dos elementos curriculares inerentes a uma proposta de formação docente na magistratura são relevantes compreensões sobre questões atinentes a aspectos que podem ser reveladores da direção do currículo formativo, tais como: (1) Perfil da docência na magistratura - Docentes-magistrados: especificidades do ofício e da formação; (2) Natureza e características da docência exercida por magistrados; (3) Especificidade dos saberes docentes necessários ao respectivo processo formativo; (4) Incumbências e competências para a docência na magistratura; (5) Implicações da docência na vida dos magistrados; (6) Condições e possibilidades do trabalho dos magistrados - para a atuação e formação docente.

A intenção com esse debate curricular é, com base nos textos e contextos, apresentar fundamentos (teórico-práticos) para responder as questões que motivaram a pesquisa, explicitadas na introdução deste estudo e lembradas nas seções seguintes.

Responder as questões de pesquisa implica compreender que os professores como protagonistas do debate curricular, proposto por este estudo, são também identificados como trabalhadores sociais e, considerando essa condição, são os principais agentes responsáveis por muitas das mudanças na sociedade, principalmente as relativas à própria formação. Pois, com base em Freire (2011, p.67):

O trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e vive. Todo seu esforço, de caráter humanista, centraliza-se no sentido da desmistificação do mundo, da desmistificação da realidade. Vê nos homens *com* quem trabalha - jamais *sobre* quem ou *contra* quem - pessoas e não “coisas”, sujeitos e não objetos.

Com orientação nessa perspectiva do papel docente, seguem as abordagens seguintes situadas nas falas, realidades, dos docentes-magistrados, trabalhadores sociais no âmbito do ensino acadêmico e judicial.

### 3.3.1 Perfil dos docentes-magistrados: aspectos acadêmicos, pedagógicos e profissionais a considerar - na organização curricular

A primeira questão proposta para o debate curricular da formação docente no âmbito da magistratura foi: Qual é o atual perfil acadêmico, pedagógico e profissional dos magistrados que atuam como docentes na formação continuada dos seus pares?

Com base nas respostas da maioria dos protagonistas participantes da pesquisa empírica, a atividade docente na magistratura é exercida, essencialmente, por homens (42 entre os 48 professores que responderam a categoria “Gênero”) com a faixa etária situada entre 30-41 e 41-50 anos (19 participantes inseridos em cada uma dessas faixas). No recorte da pesquisa empírica, grande parte deles são magistrados vinculados à Justiça Estadual que, conforme Freitas (2007, p.103), é o ramo da magistratura brasileira com maior número de juízes.

Segundo relatório da Associação dos Magistrados Brasileiros - AMB<sup>23</sup>, até o ano de 2005, a Justiça Estadual contava com um total de 10.530 magistrados enquanto a Federal tinha 1.315 num universo de 15.530 profissionais à época. Atualmente, até janeiro/2014, com base em fontes do CNJ, existem 16.907<sup>24</sup> magistrado na ativa. Embora o art. 5º da Resolução nº 34, de 24 de abril de 2007 determine que os Tribunais deverão repassar informações sobre os magistrados que exercem a atividade docente, no início de cada ano judiciário, ao Conselho Nacional de Justiça, não foram encontradas dados disponíveis sobre o total desses trabalhadores que exercem o citado ofício. Esse informe poderia enriquecer o debate a seguir. Propomos tal pesquisa como desafio às instâncias acadêmico-judiciais.

Ainda foi possível constatar que a docência na magistratura é uma atividade masculinizada (dos 53 participantes, considerando que 5 não responderam, 42 são homens), contraditoriamente ao que se costuma ler nas pesquisas sobre o perfil docente, como os dados trazidos por Tardif (2012) ao tratar do assunto. É possível que essa seja uma realidade da docência no ensino superior e no âmbito profissional realizada por integrantes da magistratura devido ao fato de que a carreira, ainda hoje, é espaço ocupado por homens, como discorreu Targa (2005). Mas, vem ocorrendo uma inserção feminina.

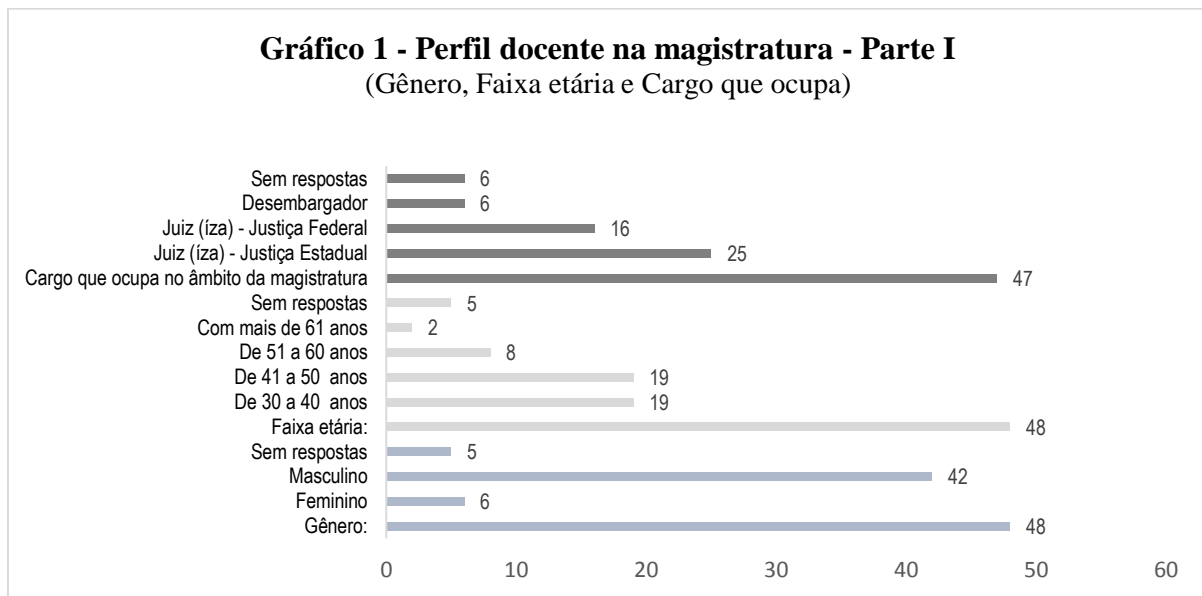
---

<sup>23</sup> AMB. **Análise da associação dos magistrados brasileiros baseada em relatórios do supremo tribunal federal, do conselho nacional de justiça e do banco mundial.** Disponível em: <[http://www.amb.com.br/portal/docs/pesquisa/Judiciario\\_brasileiro\\_em\\_perspectiva.pdf](http://www.amb.com.br/portal/docs/pesquisa/Judiciario_brasileiro_em_perspectiva.pdf)>. Acessos em: 30 nov. 2013.

<sup>24</sup> Conforme informações no sitio do CNJ que em novembro/realizou “Censo dos Magistrados” cujo relatório encontrava-se em processo de finalização, não acessível, no momento deste estudo. BANDEIRA, Regina. **Quase 11 mil magistrados respondem ao Censo do CNJ.** Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/27313-quase-17-mil-magistrados-respndem-ao-censo-do-cnj>>. Acesso em: 06 mar. 2014.

A questão da admissão da mulher em espaços de trabalhos masculinizados como a docência no ensino superior e, além de outros, no Poder Judiciário, é assunto destacado nos estudos de Sadek, Beneti e Falcão (2006) sobre o perfil do judiciário brasileiro. Há uma tendência de aumento de mulheres magistradas e, possivelmente, docentes. Os dados apresentados pela pesquisadora mostraram que: no final da década de 1960 era de 2% o número de mulheres ingressantes na carreira da magistratura; no final da década de 1970 foi registrado o percentual de 8%; em 1993 o total verificado foi de 11%; em 2005 o percentual foi para 22%.

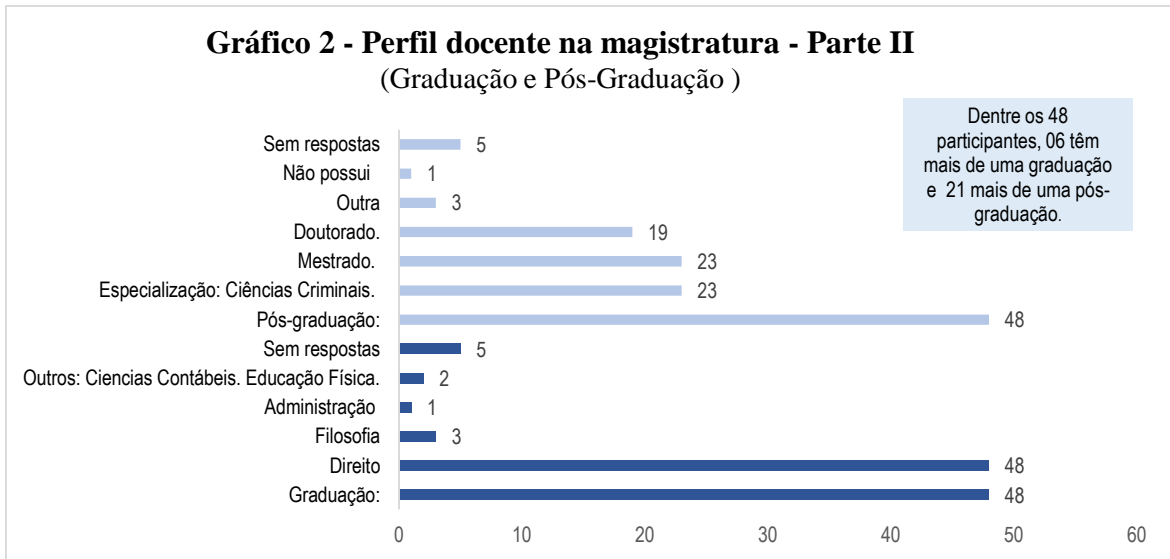
Assim, embora seja possível perceber uma histórica masculinização na magistratura e, conseqüentemente, na docência nesse cenário, pelos dados empíricos e pela prática pedagógica da pesquisadora, em cursos de formação de magistrados, é possível dizer que vem ocorrendo um movimento, mesmo que lento no sentido de maiores ocupações de mulheres nesse cenário profissional. O gráfico 1 traz um panorama mais detalhado sobre o perfil docente na magistratura quanto ao gênero, faixa etária e cargo que ocupam, respectivamente.



Fonte: Autora, 2013, com base na tabulação das respostas da pesquisa empírica.

Quanto à formação inicial, acadêmica, os resultados revelaram que, como já era esperado, todos os 48 docentes-magistrados, que responderam os itens sobre a categoria “Graduação”, têm formação inicial em Direito (pré-requisito para a magistratura) e, entre eles, há 6 (seis) que possuem, também, outras graduações em diferentes áreas do conhecimento.

Quanto ao título de pós-graduação, entre os 48 participantes da pesquisa (considerando que 21 dos professores têm mais de uma titulação), 23 revelaram ser especialistas, 23 são mestres, 19 são doutores, 05 não responderam, 3 têm outras titulações e, apenas, 1 não possui nenhuma pós-graduação. No gráfico 2, abaixo, há demonstrações das respostas dos magistrados que são professores.



Fonte: Autora, 2013, com base nos dados da pesquisa empírica.

Esse é um quadro que revela um perfil do docente-magistrado caracterizado pelo alto nível educacional dos docentes-magistrados que, comparando com a pesquisa feita por Targa (2005), demonstra uma elevação no grau de formação dos magistrados quanto à titulação de pós-graduados. O que remete a um perfil de formação acadêmica no nível de mestrado.

Todavia, concordando com Pimenta e Anastasiou (2011, p.40), a LDB em vigor ainda apresenta lacunas quanto à formação para a docência no ensino superior, principalmente quanto à articulação entre ensino, pesquisa e a extensão. As exigências oriundas da CAPES quanto à formação para a docência no ensino superior é um importante fator que reflete na elevação do nível educacional e contribui com a profissionalização dos docentes atuantes nesse nível de ensino no país. Algumas falas dos sujeitos da pesquisa demonstram isso: *Em regra, por força das exigências das Instituições de Direito os magistrado têm procurado os cursos de mestrado e doutorado* (Docente-magistrado45 JE-SE).

Isso pode ser considerado um avanço porque, com base na pesquisa de Santos (2011), muitos dos professores atuantes nas áreas jurídicas têm uma trajetória docente marcada pela prioridade de conhecimentos práticos, da experiência, sem conjugações com saberes de uma formação teórica na área educacional de forma ampla e pedagógica de forma mais específica.

Ao questionarmos os interlocutores sobre as exigências para a docência na magistratura, foi possível saber que: “Não há exigências, a priori. Para cada curso avalia-se o perfil mais adequado de acordo com o conteúdo a ser desenvolvido e a metodologia a ser aplicada. [...]”. (Docente-magistrado Diretor-Presidente da Instituição “C”). De forma geral, a experiência, o conhecimento prático, ainda hoje, é bastante priorizado no ensino profissional dos magistrados.



As alocações de docentes-magistrados e de dois representantes institucionais, que foram entrevistados, demonstram isso:

No ensino profissional não há exigências e prioriza-se a experiência para transmitir conhecimento, são assim os trabalhos desenvolvidos na formação inicial do Magistrado, formação continuada e na fase do vitaliciamento. Magistrados mais experientes são chamados a atuar como professores nas Escolas de Magistraturas (associativas) e Escolas Judiciais (dos tribunais). Para atuar no ensino acadêmico em Universidades hoje exige-se o título de Mestre em Direito. (Docente-magistrado Diretor-Presidente da Instituição “B”).

Com ênfase, também, na experiência, a instituição “A” considerou que:

No ensino profissional, as exigências variam de contexto a contexto. No geral, e além do domínio do conhecimento teórico (saber-saber), é essencial o domínio da habilidade prática (saber-fazer), o que usualmente exige experiência na carreira. (Docente-magistrado Coordenador de Cursos da Instituição “A”).

Não há como negar o valor das experiências e dos conhecimentos práticos na realização das diversas atividades pedagógicas dos docentes. Porém, elas, tão-somente, não são suficientes para habilitar o profissional docente na realização do seu ofício de forma efetiva, diante dos diversos e complexos desafios que envolvem o processo de ensino e aprendizagem que implica uma reflexividade crítica para enfrentá-los, como nos ensina Veiga (2010).

De forma pertinente a essa reflexão e com a ressalva de que uma formação docente deve ir além da apreensão do saber técnico, podemos inserir a fala do entrevistado da instituição “C” ao explicar que a formação docente (intitulada de “Formação de Formadores”) no cenário da magistratura, nas instituições de profissionalização do magistrado, tem o objetivo “de elevar o grau de qualificação técnico-pedagógica dos formadores e de prepará-los para bem desempenhar seu papel”. (Docente-magistrado Diretor-Presidente da Instituição “C”). A fala remete à ideia de que há um perfil pautado em saberes técnico-pedagógico do docente-magistrado cujo papel, compreendemos, é de cunho social e político, o que implica uma formação docente contextualizada e específica.

Ao perceberem isso, os magistrados que são professores acabam investindo na própria formação por conta própria e, muitas vezes, sem o apoio e comprometimento institucional. Assim, se veem em um projeto individual de desenvolvimento profissional - quando deveria ser coletivo, como defende Borges (2011). Isso pode ser um reflexo de uma desvalorização da educação e manutenção de uma visão educacional provida de conceitos antiquados, como desabafa o Diretor-Presidente da Instituição “B”:

Há um verdadeiro preconceito ainda existente nos Tribunais brasileiros em face do magistrado professor. Os magistrados que desejarem se aperfeiçoar como professor terão de buscar seus próprios meios, sendo exceção receber apoio para esse aperfeiçoamento.

Com base nisso, os docentes-magistrados vão traçando seus perfis investindo na própria formação, em cursos de pós-graduação ou cursos específicos do campo jurídico, sem, sequer, a instituição (a que estão vinculados) se dar conta dos sacrifícios e desafios que precisam enfrentar para fazer valer seus conhecimentos práticos, experiências, para torná-los mais relevantes no ato de ensinar, com fundamentos e redescobertas oportunizadas, também por teorias, o conhecimento coletivamente sistematizado - que pode ser continuamente reelaborado. Limitações nesse sentido foram captadas dos discursos de alguns dos docentes-magistrados participantes da pesquisa, como se vê na fala de um interlocutor ao opinar sobre as condições de trabalho para a formação docente

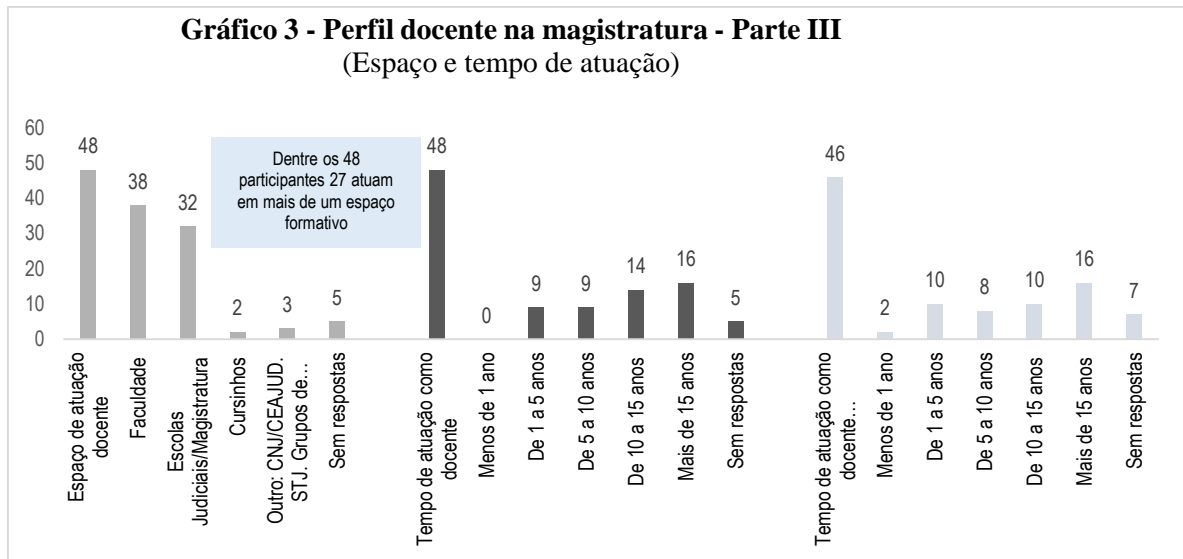
Infelizmente é muito cultivada a existência de um abismo entre o foro e a academia. E isso existe por culpa dos dois lados: técnicos do foro e acadêmicos, ambos ajudam a cavar este abismo. Ser um juiz/professor (entenda acadêmico também, como aluno de mestrado ou doutorado) é desafiar as críticas, pois quando está dentro do foro é criticado por ser acadêmico e quando está na academia é criticado por ser um técnico (juiz) (Docente-magistrado<sup>26</sup> JE-PR).

Há na fala acima um forte traço do velho problema sobre a falta de relação entre teoria e prática, característica presente em um perfil do docente como tecnólogo, como explica Veiga (2010), ou entre ações profissionais e acadêmicas realizadas de forma desvinculada da realidade dos sujeitos educacionais. Considerando a relevância dos conhecimentos teórico-práticos e profissionais acadêmicos dos magistrados docentes, para atuarem como agentes sociais, nos referidos cenários, há que se encontrar um caminho que possibilite aos respectivos docentes condições adequadas para os momentos formativos. Isso só será possível com a valorização e integração do trabalho docente nos espaços de ensino onde lecionam e atuam, considerando as especificidades da profissão e do ensino em seus diferentes contextos.

Em relação aos âmbitos de ensino, a pesquisa demonstrou que a docência desenvolvida por magistrados não se limita aos espaços profissionais do judiciário. Entre os 48 docentes-magistrados que responderam ao item do questionário relativo ao perfil docente, 38 atuam em faculdades e 32 em Escolas Judiciais e de Magistratura. Ainda com base no total de participações, a maioria (30) dos que responderam já atuavam há mais de 10 anos (14 sujeitos) e 15 anos (16 sujeitos) como docentes antes de ingressarem na magistratura.

Ao serem questionados sobre o tempo de exercício da docência, cumulativamente com

a atividade de magistrado, os docentes-magistrados revelaram uma experiência docente anterior à magistratura. No geral das respostas, a docência antecedeu a atividade da magistratura. Entre os participantes que responderam, apenas 3 (três) magistrados iniciaram a docência após ingressarem na magistratura. O gráfico 3 traz um panorama das respostas que representam o que foi analisado.



Fonte: Autora, 2013, com base nos dados da pesquisa empírica.

No gráfico 3 é possível perceber que muitos magistrados (participantes da pesquisa) já possuíam uma atuação, experiência, docente antes de optarem pela carreira da magistratura. Entre os participantes da pesquisa, a maioria exerce a atividade por um período de tempo que os categoriza em período análogo ao de professores profissionais, como define Tardif (2012), que assim vão se constituindo no fazer pedagógico, no percurso da prática educativa.

As respostas, quanto aos motivos da docência, demonstraram que muitos dos docentes-magistrados já entram na magistratura com uma identidade profissional no âmbito da docência. Já possuíam uma identificação com um grupo profissional (docentes). Isso fica explícito em algumas falas, como nas dos docentes-magistrados que declararam:

Antes de ser magistrado, eu já lecionava. Desde a época da Graduação eu já tinha identificado que queria ser docente (Docente-magistrado26 JE-PR).

A distribuição de conhecimento sempre me surpreendeu. A retórica em sala de aula e também nos cursos preparatórios também me estimulou bastante a aceitar o magistério. O ambiente acadêmico sempre me cativou. (Docente-magistrado31 JE-RO).

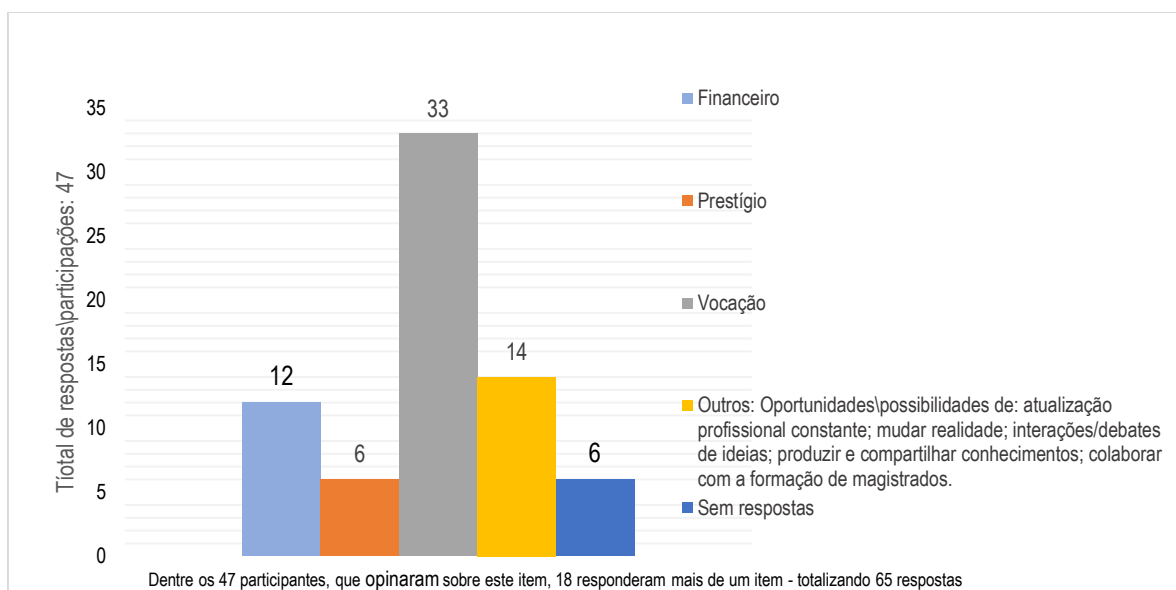
As falas transcritas levam à compreensão de que, como explica Bock (2002), a escolha de uma profissão ocorre, não apenas por uma pressão do mercado de trabalho - embora isso,

também, ocorra. Pois, há quem pense que: “A renda acaba ajudando, mas não é o fundamental. A docência é uma oportunidade de interagir com pessoas e debater ideias.” (Docente-magistrado4 JF-PE). Ou seja, o motivo financeiro, no caso dos docentes-magistrados, não é o fator preponderante na opção pela atividade docente. Há motivos relacionados: ao gosto - “Gosto de ensinar e produzir conhecimento (Docente-magistrado1 JF-RN); ao prazer pela prática do referido ofício - “Prazer e oportunidade de estudar. (Docente- magistrado9 JF-RS); e, também, pela oportunidade de: “Colaboração para com a formação de magistrado.” (Docente-magistrado7 JF-PR).

Podem ser muitos os motivos que levam uma pessoa a optar pela ocupação docente. Mas, de uma forma ou de outra, como explica Bock (Ibid.), a escolha de uma profissão é influenciada pela “imagem construída” (p. 79) pelos indivíduos em relação ao serviço a ser realizado. Isso ocorre, conforme o autor, por meio de projeções que são relacionadas às inspirações em pessoas que exercem o ofício almejado. Além disso, o educador explica que há outras motivações que levam à escolha de uma profissão, tais como: prestígios, identificação com o trabalho, atribuição de importâncias a certas ações/situações vividas - ou seja, a opção profissional tem forte relação com alguma motivação intrínseca à história de vida das pessoas e a pretensa profissão.

Nas respostas dos protagonistas da pesquisa, embora não descartem quesitos financeiros e de prestígio, entre outros aspectos (como oportunidades de atualização profissional, de mudar realidades, de interações, de produzir e compartilhar conhecimentos), a categoria em maior destaque, relacionada ao assunto, foi a “vocação”, conforme o gráfico 4 abaixo.

**Gráfico 4 - Perfil docente na magistratura - Parte IV**



Fonte: Autora, 2013, com base nos dados da pesquisa empírica.

No gráfico 4 é evidente que a vocação surge como categoria mais presente na motivação para a docência na magistratura. Nos discursos dos docentes-magistrados, por efeito do relevo atribuído à atividade docente, foi externado, entre outros aspectos, que:

Há, basicamente, situações possíveis: (a) indivíduo com vocação para magistrado, sem vocação para magistério, e dá aula pelo motivo que for, (b) indivíduo com vocação para magistratura, com vocação para magistério, dá aula por vocação, como me enquadro na segunda alternativa, são atividades indissociáveis e que se alimentam mutuamente, apesar de configurar uma pesada dupla jornada (Docente-magistrado14 JF-RJ).

É uma atividade altamente gratificante, mas estafante. Auxilia na jurisdição na medida que exige uma preparação diária e, portanto, uma oportunidade de revisar os conhecimentos, atualizando-se (Docente-magistrado36 JF-RS).

A docência no âmbito da magistratura muitas vezes é levada apenas como status, poucos são os que estão vocacionais à atividade (Docente-magistrado50 JE-RN).

As falas dos docentes-magistrados 14, 36 e 50 remetem à ideia de docência relacionada a uma “vocação” e uma opção que tem efeitos positivos - por ser gratificante, oportunizar conhecimentos, atualizações - e negativos, pela intensificação do trabalho.

Numa perspectiva sócio-histórica, semelhante ao que discute Bock (2002), “[...] a vocação do ser humano é exatamente não ter outra vocação” (Ibid., p.72). Ou seja, é compreensível da concepção do autor que a vocação que temos é a de nos constituirmos como seres humanos. Isso porque, na compreensão do conceito de vocação, num sentido que vai além da vinculação da ideia de talento ou dom natural para certa profissão, com base no referido autor, qualquer indivíduo nasce com potencialidade para aprender qualquer profissão. Com isso, a defesa aqui é a de que o ser humano é um ser criativo e em constante processo de transformação, como nos faz refletir Vázquez (2011). Logo, é questionável a ideia de que o homem nasce com “vocação” para determinadas profissões. Isso porque a “vocação”, no sentido explicitado, é produto de uma construção histórica e social. Nesse sentido, todo indivíduo nasce vocacionado a aprender, a constituir-se como ser humano – e, conseqüentemente, nessa lógica, pode ser formado/educado para exercer determinada profissão. Logo, a vocação não ocorre vinculada ao processo biológico, como o que acontece com os animais que são movidos a agir por alguma necessidade biológica.

As características dos homens, como seres históricos e em contínua construção, são reveladas como vocação. Logo, com base em Bock (2002) o indivíduo é passível, por meio da relação que estabelece com os outros, de aprendizagens que lhe conferem habilidades para aprender (e exercer com competência) qualquer profissão que se sinta atraído por alguma

motivação. Portanto, o homem é vocacionado a transformar a realidade e transformar-se, a aprender: a ser professor e/ou exercer outras profissões.

Com base nas falas dos interlocutores da pesquisa, e no que defende Bock (Ibidem), uma escolha profissional pode ser consequência de vários aspectos e condicionantes. Não é determinada, apenas, pelo que dita o mercado de trabalho, ou um dom natural. A história de vida, a satisfação pessoal e profissional são argumentos relacionados a isso.

Reflexões sobre escolha e formação profissional implicam debates e compreensões sobre a constituição da identidade profissional. Essa, por sua vez, carrega as marcas da história de vida de cada indivíduo, da constituição familiar, do percurso histórico e do contexto social em que cada um percorreu e está inserido. Essa é uma reflexão que compartilhamos das abordagens de Bock (2002), Bolívar (2002), Veiga (2010, 2011), Freire (2005) e tantos outros estudiosos que trazem discussões sobre a formação do professor sem separá-la da história de vida desse profissional.

Com a noção de que somos seres em contínuo processo de aprendizagens, os posicionamentos dos professores revelam significantes elementos curriculares imersos nas histórias e situações vividas pelos atores da formação que, associadas à personalidade, ao estilo de ensino e aos saberes que os docentes constituem ao longo da trajetória profissional, conforme explica Tardif (2012), servem de bússola para o modelo de formação desejável e condições de trabalho que podem ser proporcionadas para que isso ocorra. As falas transcritas nesta seção (dos docentes-magistrados 1, 4, 7, 9, 14, 26, 31, 45 e docentes-magistrados gestores das Instituições “A”, “B” e “C” - e outras falas) oportunizam, nessa direção, reflexões sobre momentos e as ações de formação continuada que completam a prática profissional e que proporcionam transformações na profissão docente, como, também, discursa Gatti (2011, p.195). A referida autora faz perceber que: “A melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único”. Isso porque ela sozinha não garante a qualidade do referido processo. Há outros aspectos que devem ser considerados, tais como a valorização da carreira, salários melhores, situações e condições de trabalho, entre outros fatores.

Na elaboração curricular, definir o perfil do docente que se quer formar é elementar. Nesse momento é sensato considerar questões inerentes às situações e condições de trabalho. No caso da pesquisa, as falas dos docentes-magistrados 14 e 36 (e de outros) suscitam reflexões sobre a dupla jornada de trabalho que leva à dupla dedicação do docente-magistrado. A consequência disso é a polivalência como mais um elemento de intensificação do trabalho nas atividades desempenhadas. A lógica disso, conforme Dal Rosso (2008, p.55), é justificada no

sistema de sociedade capitalista que leva à referida situação, caracterizando o trabalho como intenso: “[...] Um serviço é considerado mais intenso quando, mantidas a duração da jornada e as mesmas condições de infra-estrutura produtiva, o trabalhador apresenta mais ou melhores resultados, em decorrência do mais trabalho despendido”.

Com as abordagens anteriores, é possível dizer que há fatores inerentes às condições do trabalho que devem ser pontuados na constituição do perfil docente. Nesse passo, verificamos a existência de *perfis acadêmicos, pedagógicos e profissionais* dos magistrados que são docentes que, resumidamente, podem ser identificados, considerando os participantes do recorte da pesquisa empírica (qualitativa), com as seguintes características:

- a) A maioria são (42 de 47) homens.
- b) Grande maioria (48) tem entre 30 e 50 anos - 19 docentes declararam estar na faixa etária entre 30-41 e 19 têm entre 41-50 anos.
- c) A maioria (25 de 48) deles são juízes vinculados à Justiça Estadual.
- d) Todos (48) têm graduação em Direito (pré-requisito para a magistratura). Alguns (6 de 48) possuem, também, outras graduações em diferentes áreas do conhecimento (Administração, Filosofia, etc.).
- e) Quase todos (47 de 48) são pós-graduados - como especialistas (23), mestres (23), doutores (19) e outros (3).
- f) A maioria atuam nas Faculdades (38 de 48) e nas Escolas Judiciais/de Magistratura (32 de 48).
- g) A maioria (30 de 48) já atua como docentes há mais de 10 (14 professores) e 15 anos (16 professores).
- h) Acumulam a docência com a magistratura, a maioria (26 de 46) há mais 10 (10 professores) e 15 (16 professores) anos.
- i) A maioria (33 de 47) exerce a atividade docente por vocação.

Em síntese, o perfil do docente-magistrado remete às reflexões sobre o currículo para a formação dos citados professores com vistas à constituição de uma identidade profissional, entendendo aqui que: “A *identidade* se caracteriza por “[...] um sentido subjetivo de mesmidade e continuidade”, pela circunstância de se vivenciar como pessoa individual. É a autopercepção de uma unidade ao longo de um passado assumido, presente e projeção futura” (BOLIVAR, 2002, p.30). Com base na pesquisa empírica, o perfil do docente-magistrado é desvelado pautado na valorização dos saberes da (e para a) práxis pedagógicas acadêmico-profissionais.

### 3.3.2 Saberes docentes na magistratura: práxis pedagógicas acadêmico-profissionais

Os saberes docentes dos magistrados que são professores - ou dos professores que se tornaram magistrados - são, de forma análoga ao que pesquisou Tardif (2012), permeados por conhecimentos acadêmicos, profissionais e pedagógicos, que compõem o currículo da formação continuada em serviço no âmbito da magistratura que tem sua existência demarcada no plano da prática, nos saberes que o docente-magistrado aciona na realização de suas atividades educacionais-jurídicas/judiciais. Com base nisso, é possível compreender o saber na associação de elementos da identidade docente, pois:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2012, p.11).

A mencionada relação foi notada nas falas dos docentes-magistrados ao relatarem as implicações da docência e demonstrarem compromisso como a prática educacional e a necessidade de qualificação e dedicações que podem impactar, inclusive, na vida pessoal e familiar do profissional. Há a compreensão de que a docência requer: “Atualização constante e compromisso ainda maior com a prestação jurisdicional [...]” (Docente-magistrado<sup>29</sup> JE-SP).

Os saberes dos docentes-magistrados são situados em diversas fontes. São pautados, essencialmente, na prática docente, na experiência em sala de aula, algumas anteriores e outras concomitantes com a atividade da magistratura. Foram forjados pelas seguintes fontes, entre outras:

Formação nos e dos bancos escolares. (Docente-magistrado<sup>1</sup> JF-RN)

No curso de mestrado, foram ministradas disciplinas sobre didática do, ensino superior, metodologia, etc. Mas o verdadeiro aprendizado adveio --, e ainda advém -- por meio da experiência concreta de ministrar aulas, observando o feedback dos alunos (questionários de avaliação e comentários, verbais). (Docente-magistrado<sup>2</sup> JF-RN)

Formação Pretérita como auditor-fiscal da Receita Federal e estudos próprios. (Docente-magistrado<sup>16</sup> JF-ES)

A partir de um convite para lecionar na Universidade Federal do Maranhão - Campus de Imperatriz, quando eu era juiz federal naquela localidade. Depois, fiz curso de 30 horas de didática, mestrado e doutorado. (Docente-magistrado<sup>19</sup> JE-PI)

A parte formal veio do mestrado e do doutorado, a parte prática da experiência na escola da magistratura e no ensino universitário. (Docente-magistrado<sup>27</sup> JE-RO)



Experiência anterior nas Forças Armadas, como formador (Docente-magistrado29 JE-SP)

Aprendi na prática, mas realizei curso de especialização em docência no ensino superior (Docente-magistrado34 JE-RS)

Com base em experiência empírica. (Docente-magistrado35 JE-RO)

Antes de exercer a magistratura, lecionei em escolas infantis. Minha formação inicial foi no antigo e extinto pedagógico. Assim, antes de ser bacharel em direito lecionava para crianças, algo que me motivou a continuar com a docência após o ingresso na magistratura. Hoje, leciono apenas no curso de direito. (Docente-magistrado50 JE-RN)

Relacionado a prática jurídica com a necessidade de capacitação da equipe, em especial servidores e estagiários. (Docente-magistrado52 JE-PA)

Através de palestras promovidas pela Universidade em que lecionava, leitura e conversas com profissionais da área de Educação. (Docente-magistrado53 JE-RJ)

Pelas falas acima, entre as outras não transcritas, é perceptível que são diversas as fontes dos saberes dos docentes-magistrados que se revelam com um caráter profissional e acadêmico e, de forma geral, oriundas da prática, da experiência e descobertas em sala de aula, nas interações com os discentes, seja nos espaços acadêmicos ou profissionais. Assim, as explicações de Tardif (2012) sobre as diversas fontes dos saberes docentes têm ressonância nas falas dos protagonistas deste estudo, principalmente quando externa que eles são vinculados às dimensões do ensino, do estudo, do trabalho realizado pelo professor no dia a dia. Seria insignificante, seguindo a lógica do pesquisador, separar, isolar o “saber” (conhecimento, pedagogia, didática, ensino, etc.) das questões que envolvem a profissão docente, da história e da situação do professor no seu ambiente de ensino. Pois, se o saber está associado à vida e ao trabalho do professor, é intrínseco a tudo que ocorre no processo de trabalho e de formação da identidade docente. Essas reflexões são coerentes com as análises das respostas, diversificadas, dos docentes-magistrados.

Com base na pesquisa empírica e em Tardif (2012), os professores devem ter a capacidade de dominar, integrar e mobilizar diferentes saberes no exercício docente. A formação escolar, profissional, a experiência, os livros didáticos e os programas de ensino constituem os saberes dos professores, que têm como fontes de aquisição a família, as escolas e os estabelecimentos de formação, os materiais didáticos e a prática da sala de aula - principalmente essa. O quadro nº 3, a seguir, demonstra isso.

Quadro 3 - Fontes dos saberes dos docentes-magistrados

<b>Categorias</b> (Fontes verificadas)	<b>Ocorrências</b> (Palavras e frases relacionadas)
1. <b>Empiria/Prática docente</b> (práticas na sala de aula)	22
2. <b>Cursos específicos</b> (Formação de Formadores e outras ações específicas de curta duração)	14
3. <b>Cursos de Pós-Graduação</b> (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado)	13
4. <b>Experiências docentes anterior à magistratura</b> (ministrando aulas em Universidades e ambientes de trabalho, dentre outros não identificados)	09
5. <b>Graduação</b> (Licenciaturas em: Filosofia, extinto Curso Pedagógico, Química, Educação Física)	04
6. <b>Leituras/estudos independentes</b>	03
7. <b>Experiência alheia</b> (observações de outras atuações)	02

Fonte: Autora, 2013, com base nos dados da pesquisa empírica.

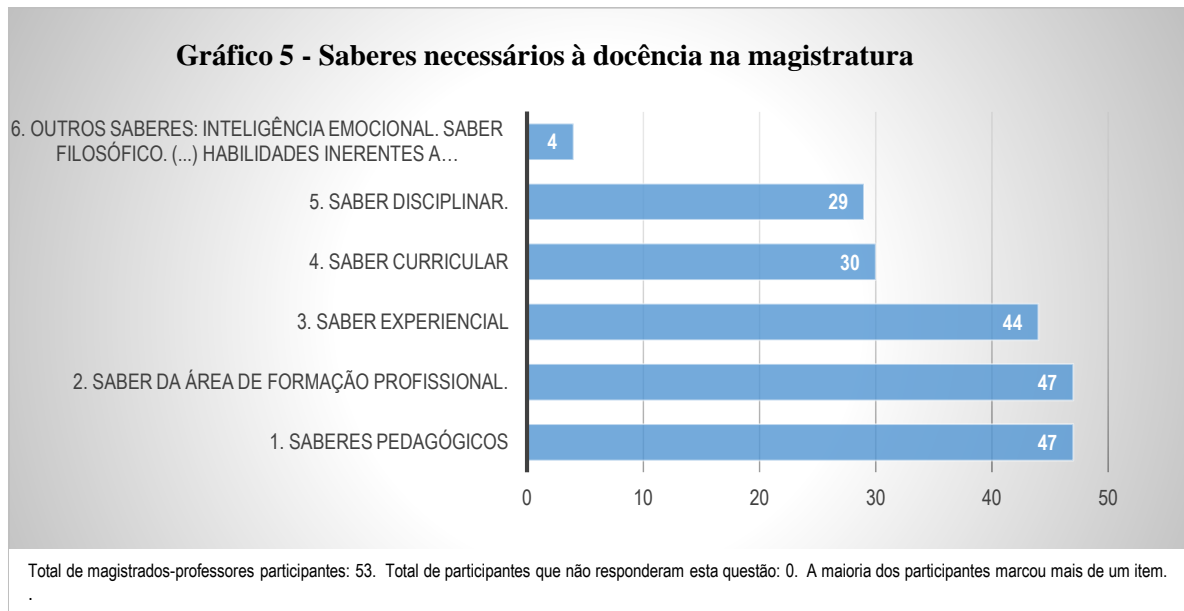
As análises das falas dos docentes possibilitaram relacionar as respostas dadas a cada uma das categorias listadas no quadro, de acordo com o número de vezes que os termos considerados unidades de significações surgiam. Nessa lógica foram reveladas as categorizações, por exemplo, (1) empiria/prática docente (para casos de aprendizado/frases/termos relacionados à prática em sala de aula ou situação análoga). Com essa estratégia metodológica foi elaborado esse quadro de categorias das fontes dos saberes dos magistrados-professores.

Os aspectos analisados revelam, concordando com Tardif e Lessard (2011), que a essência do trabalho docente consiste na interação com os estudantes, considerando as diferenças desses, ao mesmo tempo em que se trabalha para atender os objetivos organizacionais/educacionais. Nesse percurso, como explicam os pesquisadores, ao mesmo passo que professores trabalham para atender objetivos de uma coletividade, também atendem necessidades de indivíduos específicos.

No caso da magistratura, tal afirmação tem significados convergentes com os objetivos educacionais acadêmicos e profissionais que os referidos docentes estão vinculados, isso é o que é compreensível das falas de docentes-magistrados atuantes nos referidos cenários que caracterizam a docência na magistratura como uma forma de atualização pessoal, individual e coletiva. Inclusive institucional, uma vez que contribui com a qualidade e o desenvolvimento do poder judiciário e com a aproximação desses com a sociedade, melhor compreendendo e atendendo as necessidades das pessoas, mudando e valorizando a cultura da imagem do judiciário perante a sociedade. Diante disso: Quais conhecimentos acadêmicos, profissionais e pedagógicos, que compõem o currículo da formação continuada em serviço no âmbito da

magistratura, são demandados na ação docente do docente-magistrado?

Responder a essa questão requer compreender, de forma geral, independentemente do nível de ensino, como explica Tardif (Ibid), que os professores são constantemente desafiados a trabalharem de acordo com alguns desses saberes: Saber da formação profissional. Saber disciplinar. Saber curricular. Saber experiencial. (Abordados na seção 3.1 *Trabalho e Formação Docente*). Assim, os saberes considerados relevantes ao currículo docente são aqueles que, de fato, fundamentam o trabalho dos educadores com uma argumentação coerente com as práticas, experiências docentes. O gráfico nº 5, a seguir, traz um panorama das respostas dos 53 participantes da pesquisa que dialogaram sobre *os saberes necessários à docência na magistratura*, saberes que foram classificados e, logo, detalhados com base na obra referencial de Tardif (2012) de forma associada, em alguns momentos, com as abordagens de Soares e Cunha (2010).



Fonte: Elaborada pela autora, 2013, com base nos dados da pesquisa empírica.

Pelo mapeamento das respostas, os 53 professores, participantes da pesquisa empírica, consideraram que a docência na magistratura exige a mobilização de saberes pedagógicos, da área de formação profissional, experiencial, curricular e disciplinar. Considerando que os participantes poderiam, ao responderem, selecionar mais de um dos referidos saberes, sendo que todos esses saberes foram selecionados pelos docentes-magistrados, uns mais, outros menos, com destaques para os saberes pedagógicos e da área de formação profissional (47 respostas), e para o saber experiencial (44 respostas). Além desses, os saberes da “Inteligência emocional”, o “saber Filosófico”, “habilidades inerentes à proposta pedagógica” e “boas

práticas” foram avaliados como outros saberes, também, necessários à docência realizada por magistrados.

Com base nas perspectivas dos protagonistas da pesquisa, no contexto da docência na magistratura, o currículo formativo do docente pode ser delineado e pautado nas seguintes conjunturas de ações e organização dos saberes: integração teórico-prática, contextualização (prática/realidade educativa), inter/transdisciplinar. A formação - além dos conhecimentos técnico-científicos pautados em conteúdo específicos, bases da preparação dos docentes atuantes no nível de ensino superior, como: “Metodologia do Ensino Superior, técnicas pedagógicas.” (Docente-magistrado10 JF-RN). “[...] técnicas de didática, planejamento de aulas e métodos de avaliação.” (Docente-magistrado12 JF-SP).

A constatação dos docentes-magistrados converge, de certa forma, com os resultados de pesquisas de Soares e Cunha (2010), que desenvolveram seis pontuações sobre os saberes relacionados à docência universitária. São eles: relacionados ao contexto da prática pedagógica; ao contexto sócio-histórico do aluno; à ambiência; ao planejamento; à condução das aulas e à avaliação.

Com base nas autoras, os saberes inerentes ao contexto da prática pedagógica, englobam a compreensão do papel das instituições de ensino. Os relativos ao contexto sócio-histórico do aluno forneceria compreensões sobre a condição cultural e social deles e inerentes à constituição de uma memória educativa. Semelhante ao que relatam as pesquisadoras, os docentes-magistrados precisariam desenvolver saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino, para desenvolverem habilidades atinentes ao desenho dos objetivos de aprendizagem, de procedimentos metodológicos, de propostas para a prática pedagógica coerentes com a situação educacional, com o domínio de conhecimentos específicos e dos fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, seriam relevantes os saberes relativos à condução da aula nas diversas perspectivas. Outros saberes relevantes são relacionados com a avaliação da aprendizagem que demandam “um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permite, ao professor, a identificação das estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes” (Ibid., p.26).

No caso do ensino realizado por magistrados, a docência demanda, ainda, conhecimentos, entre outros aspectos, sobre: “Hermenêutica Jurídica, Filosofia do Direito, Direito Constitucional, Direitos Humanos e Direito Processual.” (Docente-magistrado5 JF-PE). “Formação indispensável nas áreas propedêuticas: filosofia, sociologia, história, etc.” (Docente-magistrado13 JF-RS). Na referida docência: “É preciso, antes, trabalhar a ideia de

direito e justiça, para, só então, após esse tratamento epistemológico, situar o tema e a discussão.” (Docente-magistrado5 JF-PB).

Com base no que foi abordado e demais dados da pesquisa empírica, os conhecimentos acadêmicos, profissionais e pedagógicos, que compõem o currículo da formação continuada em serviço no âmbito da magistratura, que são demandados na ação docente do docente-magistrado, foram categorizados em saberes *para* ensinar (Conhecimentos da Formação Pedagógica, tais como: didática, metodologia de ensino superior, avaliação, etc.) e saberes *a* ensinar (relacionados à matéria específica do ensino profissional e acadêmico - conhecimentos disciplinares, transversais, inerentes aos programas curriculares das instituições). As referidas categorizações (demonstradas no quadro do Apêndice D) foram inspiradas em Rios (2010) e em Tardif (2012).

As falas dos docentes-magistrados, transpostas no quadro do Apêndice D, revelaram a pluralidade de saberes que envolvem o trabalho docente por magistrados e que são de natureza: profissionais (pedagógicos/acadêmicos-profissionais), disciplinares, curriculares, experienciais e transversais. Portanto, em relação à natureza e as fontes dos saberes docentes, foi confirmado o que Tardif (2012) discute sobre o assunto e verificamos outros conhecimentos que foram categorizados como: Saberes específicos do (para o) trabalho judicante-jurídico de forma correlacionada aos saberes transversais. Além disso, os saberes experiências foram vinculados também aos conhecimentos práticos e técnicos associados ao trabalho docente e judicante. Todos foram categorizados como sendo noções relevantes à prática da docência por magistrados.

Os saberes da formação do ensino profissional dos docentes-magistrados podem ser compreendidos por todos aqueles que englobaram a formação deles nas Faculdades de Direito, nas Escolas Judiciais e de Magistratura, além dos aprendidos em cursos de formação docente. Pois, com base no que explica Tardif (2012), os mencionados saberes são os relacionados às aprendizagens dos referidos profissionais durante o percurso formativo deles, no momento da formação inicial e continuada. Como se trata de profissionais com formação inicial na área do Direito, com algumas exceções, esses conhecimentos, igualmente, englobam os *saberes da formação profissional* relativos aos temas específicos da atividade judicante-jurídica e dos programas curriculares relacionados ao ensino no meio judicial e jurídico. Logo, embora a formação docente deva ter um foco nos saberes pedagógicos, juntamente com esses, os saberes específicos da área jurídica e judicial, também, são relevantes para o ato de ensinar, para a composição curricular da formação docente na magistratura.

Os *saberes específicos da atividade judicante-jurídica* são intrínsecos ao trabalho do

magistrado - podendo, ainda, ser objeto de ensino nas escolas de formação de magistrados e/ou conjuntamente com a matéria (disciplinas) que ensinam nas faculdades. Com isso, os referidos saberes, de forma paralela aos demais conhecimentos, devem complementar o currículo do magistrado que é docente, pois com base neles, e nos demais (disciplinares), é que os saberes pedagógicos precisam ser desenvolvidos - para mediar o processo de aprendizagem junto aos alunos, nos moldes explicados por Saviani (2008) e outros estudiosos que defendem uma educação crítica. Posicionamento, também, presente nas vozes dos docentes-magistrados que consideram a formação apropriada como sendo a que: “[...], desperta-se no magistrado a razão crítica, ensejando um repensar da atividade exercida.” (Docente-magistrado43 JE-SP).

Do mesmo modo, foi percebida a necessidade de *saberes transversais* que devem contemplar temáticas inter e transdisciplinares, além de outros como *ética, pensamento crítico*, etc. (Apêndice D) - assuntos que devem permear os outros saberes e toda a formação.

Os *saberes pedagógicos*, pelas falas dos interlocutores da pesquisa, podem ser vinculados aos aspectos técnicos, relativos à prática na sala de aula, às situações pragmáticas, e aos saberes de fundo educacional mais amplo, transversais e de outras áreas do conhecimento (Ética, Filosofia, Sociologia, Psicologia, etc.). O conjunto dos referidos saberes é relevante para o professor articular constantemente, pensar e agir, refletir de maneira metodologicamente sistematizada com foco na práxis do trabalho que desenvolve, conectado ao que ocorre na sociedade considerando o local e o global - no cenário em que trabalha e no mundo em que vive e atua como juiz e docente. Isso implica formação para o ofício de professor com ênfase nos saberes pedagógicos - intrínsecos ao ato de *ensinar*.

### 3.2.2.1 Saberes pedagógicos - bases da formação profissional do docente-magistrado

Como conhecimento profissional para o ofício docente, o saber pedagógico, incluindo o didático, tem forte relação nos fundamentos da formação profissional. No caso do currículo da formação dos magistrados-docentes, eles traduzem-se em conteúdos surgidos da necessidade do contexto do trabalho, como os listados no quadro do Apêndice D, que possibilitem a atualização docente permanente que habilite o educador, didaticamente, para a prática pedagógica em diferentes situações de ensino (presencial e a distância). As falas seguintes indicam a necessidade de o docente buscar:

[...] estar, permanentemente, atualizado para ministrar aulas e buscando novas formas de repassar o conteúdo de maneira mais didática, objetiva, etc., o que se, traduz

também em decisões judiciais mais claras, objetivas e atualizadas, com a doutrina e a jurisprudência (Docente-magistrado2 JF-RN).

Domínio da área. Comunicação. Pedagogia. Base de pesquisa. Motivação. Teoria e prática no planejamento. Didática (Docente-magistrado41 JE-SP).

Base pedagógica, convivência com o diferente, compreensão das deficiências dos alunos (Docente-magistrado42 JF-CE).

[...] técnicas de comunicação aplicadas a docentes, técnicas de estudos de caso, técnicas de negociação. Tudo isto para que sua aula seja melhor, criando mais interesse e efetivamente alcançando o resultado que se espera: magistrados mais adequados com a realidade da sociedade e mais voltados ao seu papel (Docente-magistrado48 JE-RJ).

Com base nas informações e reflexões anteriores, o docente-magistrado deve se atualizar constantemente para garantir a efetividade da aula que ministra, buscando novas formas de trabalhar, novas metodologias, ou aperfeiçoar as já existentes. Os saberes pedagógicos, com ênfase na didática, fornecem a base para isso.

Conceber um currículo baseado nos referidos saberes denota compreender o sentido do didático e do pedagógico sem, contudo, entrar no campo de contradições entre tais termos; mas, notá-los como campos de formação que contribuem com o currículo para a práxis docente. Isso porque esses saberes são componentes curriculares interligados e, conjuntamente, relevantes no desenvolvimento do trabalho docente, uma vez que, com base em Libâneo (2011), a didática pode ser entendida como uma disciplina vinculada aos ensinamentos de caráter pedagógicos, e:

Esse caráter aparece na determinação de finalidades e metodologia do processo educativo, escolar ou não. A dependência da didática em relação à pedagogia se verifica na impossibilidade de se especificar objetivos imediatos da instrução, das matérias e dos métodos, fora de uma concepção de mundo, de uma opção metodológica geral e uma concepção de práxis pedagógica, uma vez que essas tarefas pertencem ao campo do pedagógico (LIBÂNEO, 2011, p.133).

Assim os conhecimentos didáticos e pedagógicos, no âmbito da formação do docente-magistrado, assumem destaque na prática educativa que, de forma interligada, integrada, fundamentam a práxis docente. Nesse caso, as falas dos docentes-magistrados são favoráveis à uma formação organizada por: “Conhecimento didático-pedagógico.” (Docente-magistrado21 JF-DF).

O destaque nos dois saberes, nas respostas dos professores citados, consolida o que explica Libâneo (2011) sobre a integração entre saber didático e pedagógico. Com base no educador, é dedutível que o saber pedagógico atribui sentido à utilização de certos procedimentos didáticos, de acordo com a intenção, finalidade educacional. Isso ocorre porque as escolhas didáticas, de procedimentos técnicos e metodológicos, têm uma aplicação de acordo

com a concepção pedagógica do professor, da perspectiva dele em relação ao processo de ensino e aprendizagem, de como compreende o fenômeno educativo, o didático, o pedagógico e a concepção de currículo, entre outros aspectos, de acordo com as teorias antropológicas, filosóficas, educacionais, sociológicas, psicológicas, pedagógicas, entre outras que fundamentam a prática docente e institui um perfil docente - que, no caso dos docentes magistrados, está, também, vinculado à integração de saberes pedagógicos e judicantes.

Isso remete ao que defende Tardif (2012): “Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas, em sentido amplo, incluindo, [...] as ciências da educação.” (Ibid., p.247). Nessa convergência, os saberes que possibilitam a práxis pedagógica acadêmico-profissional dos docentes-magistrados são de cunho curricular, essencialmente, didático-pedagógico, englobando, também, temas específicos e que são necessários à atualização do magistrado para a prática judicante-jurídica, além de outros saberes disciplinares, curriculares e experiências. Integrados aos saberes pedagógicos, todos eles constituem-se nos saberes profissionais dos referidos trabalhadores. Eles são importantes para, de forma coletiva, em conjunto com a equipe escolar: pensar, planejar, discutir e concretizar as ações de ensino, incluindo o currículo da própria formação docente.

No momento, com base nos dados empíricos, confirmamos a afirmação de Tardif (2012) quanto à origem dos saberes docentes e que eles não se restringem aos procedimentos mentais. Isso porque, como explica o autor, as atividades cognitivas desses profissionais não são suficientes para a constituição dos seus saberes. Necessários à práxis pedagógica em ambientes acadêmicos e profissionais, os saberes analisados nesta seção apontam para um currículo formativo integrado, interdisciplinar, contextualizado na práxis docente acadêmico-profissionais. As contribuições operacionais sobre essa proposta curricular são apresentadas na seção *4.3 Currículo da formação pedagógica (acadêmico-profissional)*.

### **3.3.3 Natureza e características da docência na magistratura - prática acadêmico-profissional**

A questão pesquisa que orientou a presente seção foi: Como poderia caracterizar a docência exercida no âmbito da magistratura?

Falar sobre as características da docência exercida por magistrados não faz sentido, com base em Freire (2011), sem ouvir os professores, considerar os saberes das práxis desses sujeitos sociais, trabalhadores agentes de mudanças cujos diálogos oportunizam reflexões críticas



pautadas na concretude do trabalho que forja identidades e necessidades educacionais, curriculares, entre outros fatores. Nesse contexto é preciso valorizar a comunicação nos processos formativos, ver o professor como agente de mudança que não ocorre desprovida de um agir e pensar, imbricadamente. Pois, é nesse percurso que a docência exercida por magistrados é percebida, dentre outras facetas:

Embora o exercício da docência pelo magistrado seja extremamente salutar e, estimulante, ainda é visto com preconceito por muitos dentro da própria, instituição (inclusive membros dos Tribunais) e nem sempre há incentivo para que o magistrado se aperfeiçoe no âmbito acadêmico. Por exemplo, os servidores que fazem cursos de aperfeiçoamento recebem adicionais de qualificação (AQs), mas os magistrados nada recebem a este título. Por, mais que tenham feito cursos de Doutorado, Mestrado, especialização, entre outros, sua remuneração, como magistrados, em nada se modificará. Até pouco tempo atrás, havia uma interpretação administrativa de que o magistrado não poderia sequer receber da Justiça nenhum valor pelas aulas ministradas em cursos promovidos pelas Escolas de Magistratura. Ou seja, nesse tocante, o estímulo era tendente a zero. Felizmente, aos poucos, isso vem mudando. (Docente-magistrado2 JF-RN)

É uma pergunta que admite múltiplas respostas. [...]. No aspecto ideal, entendo que estamos bastante afastados do nível de qualidade [...]. No aspecto atual entendo que os profissionais magistrados-professores, embora tenham informação do conteúdo, **não possuem formação mínima** em relação às outras ferramentas essenciais para a educação, como o relacionamento com alunos (interação), as técnicas de avaliação, as técnicas de estímulo à produção intelectual coletiva, o ensino à distância, entre outras. (grifo nosso) (Docente-magistrado4 JF-PE)

Como trabalho de crescimento recíproco, muito importante por ensinar aos novos juízes o recebimento de toda uma bagagem adquirida pelos mais antigos, e, portanto, experientes. Da mesma forma, **permitir aos juízes mais antigos atualizarem-se com o convívio junto às novas gerações**. Parece-me um fecundo laboratório em que, trocadas experiências, todos têm **facilitada sua missão** principal, que é **julgar**. (grifo nosso) (Docente-magistrado38 JF-MG)

Salutar, na medida em que o magistrado que leciona está sempre se atualizando, discutindo e inovando a sua forma de julgar, pois está mais perto da sociedade e interagindo com ela, percebendo seus valores e valorizando-os. O magistrado que não está na sociedade tende a julgar fora da realidade (Docente-magistrada48 JE-RJ).

Partindo dessas reflexões, com base nas perspectivas dos docentes-magistrados participantes da pesquisa empírica, a docência na magistratura é caracterizada em cinco categorias temáticas que representam, sinteticamente, os conceitos e expressões descritos pelos referidos agentes, tais como: a) Atividade complementar essencial à capacitação judicial; b) Demanda formação prática, teórica e profissional; c) Envolve sacrifícios, preconceitos e desafios variados; d) Experiência gratificante e estimulante; e) Abrange atuações das Escolas de Magistratura. O quadro nº 4, a seguir, traz as principais frases dos discursos docentes que foram traduzidos nas referidas categorizações.

Quadro 4 - Características da Docência na Magistratura

Categorias	Ocorrências
<p><b>a) Atividade complementar essencial à formação judicial</b></p> <p>1) atividade deve ser sempre complementar; 2) As duas atividades são enriquecidas; 3) UM COMPLEMENTO IMPORTANTÍSSIMO; 4) extremamente salutar e estimulante; 5) importante na atualização de conhecimentos. 6) necessária ao bom exercício da magistratura; 7) relevante experiência profissional; 8) Fundamental pelo estímulo ao estudo e ao aprofundamento técnico; 9) contribuição aos acadêmicos; 10) são atividades indissociáveis e que se alimentam mutuamente; 11) abordagem com ênfase prática, pois o magistrado vivencia cotidianamente a aplicação da ciência jurídica; 12) enfatiza o compartilhamento de experiências; 13) Uma contribuição marcante para os novos magistrados; 14) reúne a experiência do Juiz e a pedagogia da comunicação do professor aos jovens magistrados; Formação complementar ao exercício da magistratura; 15) compartilha o saber disciplinar com o experiencial; 16) aproxima a Justiça da vida cotidiana e melhora a prestação jurisdicional; 17) Auxilia na jurisdição; 18) muito importante por ensinar aos novos juízes o recebimento de toda uma bagagem adquirida pelos mais antigos [...] Da mesma forma, permitir aos juízes mais antigos atualizarem-se com o convívio junto às novas gerações; 19) essencial para a formação de novos profissionais da área jurídica; 20) facilita os julgamentos diários submetidos ao magistrado; 21) Salutar, na medida em que o magistrado que leciona está sempre se atualizando; 22) Importante, posto que agrega valores para os julgadores em todas as Instâncias; 23) instrumento de reciclagem e atualização do Juiz; 24) possibilitar o eterno estudo e sua aplicação racional no exercício da magistratura; 25) exige constante atualização; 26) Uma forma de se manter atualizado; 27) requer a atualização profissional; 28) exige uma preparação diária, uma oportunidade de revisar os conhecimentos; 29) o magistrado que leciona está sempre se atualizando, discutindo e inovando a sua forma de juliciar [...]; 30) Constante aprendizado; 31) troca e aperfeiçoamento de conhecimentos.</p>	31 frases relacionadas ao tema
<p><b>b) Demanda formação prática, teórica e profissional</b></p> <p>1) os magistrados-professores não possuem formação mínima em relação as outras ferramentas essenciais para a educação [...]; 2) É preciso, antes, trabalhar a ideia de direito e justiça, para, só então, após esse tratamento epistemológico, situar o tema e a discussão. 3) magistrados com muitos anos de profissão costumam ter carências crônicas, graves e bem específicas, merecendo atenção individualizada; 4) realização de cursos de curta duração [...] em que os temas versem sobre questões que sejam objeto da prática do cotidiano; 5) deve se basear, principalmente, em dois aspectos: experiência profissional e conhecimento teórico. 7) que alie conhecimento teórico à experiência profissional; 8) com responsabilidade e disciplina, transmitindo o conhecimento jurídico teor ético aliado a vivência prática que o corrobore, motivando os alunos; 9) precisa sensibilizar o magistrado; 10) Regular; 11) Pouco participativa; 12) Um monólogo em processo de transformação; 13) ausência de cursos que desenvolvam habilidades inerentes aos problemas decorrentes da modernidade.</p>	13 frases
<p><b>c) Envolve sacrifícios, preconceitos e desafios variados</b></p> <p>1) preconceito por muitos dentro da própria, instituição (inclusive membros dos Tribunais); 2) nem sempre há incentivo, para que o magistrado se aperfeiçoe no âmbito acadêmico; 3) uma pesada dupla jornada; 4) atividade judicante é bastante trabalhosa [...] os juízes que lecionam em sua maioria o fazem por amor, por identificação acadêmica; 5) uma atividade altamente gratificante, mas estafante; 6) Sacrificada diante da limitação de horários e compatibilidade com a atividade judicante sempre crescente; Pouca preocupação com a parte pedagógica, baixo compromisso com o ensino de qualidade e sem envolvimento com o meio acadêmico/discente; 7) Ainda em fase embrionária; 8) docência de qualidade ainda é Incipiente; 9) muitas vezes é levada apenas como status, poucos são os que estão vocacionais à atividade.</p>	9 frases
<p><b>d) Experiência gratificante e estimulante</b></p> <p>1) Gratificante transmitir algum conhecimento a colegas mais novos, experiências etc. 2) estímulo ao estudo e ao aprofundamento técnico; 3) além de ser um prazer; 4) Uma experiência gratificante; 5) Uma atividade gratificante.</p>	5 frases
<p><b>e) Abrangem atuações das Escolas de Magistratura</b></p> <p>1) Junto as Escolas de Magistratura; 2) As escolas de Magistraturas deveriam transforma-se ou conveniar-se com Faculdades e Instituições de Ensino Público para oferecer Mestrado e Doutorado Profissional em Direito; 3) não há uma consolidação nos rumos que as escolas pretendem conferir.</p>	3 frases

Fonte: Autora, 2013, com base nos dados da pesquisa empírica.

Traduzir a docência na magistratura como uma atividade complementar essencial à capacitação judicial significa considerar reflexões de docentes-magistrados sobre aspectos da constituição da identidade do juiz e do professor que é juiz, sobre a relevância da docência para a formação e o aperfeiçoamento de um e de outro uma vez que docência e magistratura são percebidas como atividades complementares indissociáveis. É atividade que, ao proporcionar a atualização constante do profissional, é, por exemplo: “Muito produtiva para os alunos e também ótimo para o Poder Judiciário porquanto aproxima a Justiça da vida cotidiana e melhora a prestação jurisdicional”. (Docente-magistrado<sup>35</sup> JE-RO). Além disso, a docência, nos

cenários acadêmicos e profissionais, é uma atividade que agrega saberes e valores, igualmente, para a todos os sujeitos da formação (professores e estudantes).

Ser juiz, hoje, e ser professor na magistratura têm semelhanças no que se refere às complexidades e finalidades do trabalho de um e de outro, que se funde na experiência e nas práticas profissionais, na especificidade de um trabalho que lida com o ser humano, questões também constatadas nas pesquisas desenvolvidas por Tardif (2012). Este trabalho possui um fim social, pois, ao mesmo tempo, apresenta necessidades específicas para a formação profissional do juiz. Ou seja, a formação tende a uma emancipação do sujeito que dela participa. Nesse sentido, parece-nos pertinente a interpretação de Fragale Filho (2010),

[...] aprender a ser juiz” torna-se, nessa perspectiva, sinônimo de aprender a se comportar como um juiz. É um aprendizado no qual se espera que o novel magistrado desenvolva todas as aptidões necessárias para assegurar qualquer função na estrutura judiciária correspondente. Sua bagagem teórica é incentivada e ampliada para atender às diferentes demandas que lhe são apresentadas, estimulando uma espécie de polivalência funcional. Todos devem ser, portanto, capazes de realizar as mesmas tarefas [...].

Nosso docente ideal, sob tal perspectiva, corresponde ao “juiz experiente”, que, não só é capaz de reconstituir os diferentes processos de trabalho e as diversas lógicas de funcionamento e relacionamento profissional, mas, sobretudo, possui completo domínio sobre os aspectos centrais de seu *ethos* profissional: a *expertise* do saber abstrato associada à experiência profissional que fornece o olhar ponderado do tempo e a capacidade de melhor enfrentar as situações ordinárias do cotidiano forense (supostamente inexistente ou presente, tão somente, de forma embrionária nos membros da primeira instância). Em suma, enfatizando a noção de pertencimento, nosso professor ideal se revela o transmissor ideal de uma cultura judiciária própria à profissão (FRAGALE FILHO, 2010, p.103).

Com base em Fragale Filho (2010), e nos registros dos protagonistas da pesquisa empírica, as características e as especificidades da docência na magistratura têm forte relação com os discursos da trajetória profissional desses educadores, da experiência construída ao longo da carreira e no processo de constituição das suas identidades como “um bom juiz” nas práticas de socialização e percurso de vida e aprendizagens no ambiente de trabalho. Esse pensamento é convergente com a maioria das opiniões dos participantes da pesquisa empírica, cujas falas revelam que a docência na magistratura é permeada por características que não podem ser dissociadas da atuação do juiz de forma comprometida com a magistratura que, por sua vez, é estimulada pelas contribuições do magistério, entendida como atividade complementar e motivadora da atualização profissional dos magistrados na mobilização de saberes no *ethos profissional*. Momento no qual a atividade torna-se experiência gratificante e estimulante pela oportunidade de partilhar conhecimentos e experiências. Isso, contraditoriamente, envolve sacrifícios, preconceitos e desafios variados, possivelmente,

causados pela falta de valorização da docência como ofício, atividade profissional, com as relevâncias apontadas pelos sujeitos neste estudo referenciados. As falas a seguir remetem a essas inferências ao externarem que:

Ainda em fase embrionária, pois não há uma consolidação nos rumos que as escolas pretendem conferir. Existe muita confusão entre o que é necessário desenvolver e o que se tem proposto realizar [...] ausência de cursos que desenvolvam habilidades inerentes aos problemas decorrentes da modernidade (Docente-magistrado37 JE-RO).

Existe preconceito em relação ao magistrado-docente. Muitos acreditam que a atividade judicante deve ser a única atividade do magistrado, especialmente em tempos de volume invencível de serviço. Perpetua-se a ideia de que a docência rouba o tempo que deveria ser dedicado exclusivamente à judicatura. Com um volume insano de trabalho, que nem a dedicação exclusiva permite vencer, aliado ao referido preconceito e cobrança das Corregedorias - que não dão estrutura de trabalho, mas cobram como se tivessem - muitos desistem da docência (Docente-magistrada39 JE-MS).

[...]a exigir [...] constante desafio, a máxima participação do professor. Sacrificada diante limitação de horários e compatibilidade com a atividade judicante sempre crescente.

[...]. Ausência de estímulo ao docente, participação muitas vezes não pelo mérito e conhecimento, mas pela amizade e compadrio. [...] falta, ao que observo, diretriz adequada tanto na indicação do docente quanto do projeto e objetividade do curso desejado ou ofertado (Docente-magistrado41 JE-SP).

[...] Aprimora, e muito, os conhecimentos teóricos do magistrado, refletindo-se diretamente na qualidade e na rapidez da prestação jurisdicional. [...] Exige dupla e cansativa jornada de trabalho, com sacrifício da vida pessoal e familiar (Docente-magistrado46 JE-RJ).

O incentivo deveria ser maior, além de proporcional a remuneração dos mais preparados (Docente-magistrado50 JE-RN).

Embora a atividade docente seja relevante para a atividade judicante, nas falas dos docentes-magistrados, é visível que ela é, também, espaço de dificuldades. Pois, falta incentivo para que o magistrado se aperfeiçoe, com mínimas condições de trabalho, há dupla jornada e excesso de trabalho, devido ao acúmulo das duas atividades (judicante e docente) e exigências sociais cobradas os dois tipos de ofício.

Nas análises das falas dos docentes-magistrados, também, há que se considerar as condições de trabalho postas pelo modelo de sociedade capitalista a que estamos submetidos e que têm como consequência, cada vez mais, a submissão do trabalhador às exigências e mudanças relativas ao trabalho para garantir a manutenção das estruturas hegemônicas do capital – fato esse que afeta não apenas os docentes-magistrados, mas todos os docentes e demais profissionais, principalmente, nos aspectos vinculados à polivalência e intensificação do trabalho, como é possível inferir das discussões de Bolivar (2002).

Outro aspecto analisado, nas respostas dos protagonistas da pesquisa, é que a docência na magistratura se apresenta incipiente quanto à atuação de qualidade - isso, certamente, carece de uma avaliação mais pormenorizada com a participação de outros sujeitos educacionais, como, por exemplo, os estudantes. Ao mesmo tempo em que se mostra carente de diretrizes e projeto para consolidação da atividade com *status* profissional e, com isso, haja mais dedicação.

As reflexões anteriores convergem com as abordagens de Nóvoa (1992) na direção de que a aprendizagem, em processo contínuo, é essencial e deve ter como foco o sujeito, a pessoa que aprende como agente do processo pedagógico e a instituição escolar entendida como espaço de formação profissional. Com esse pensamento, conforme o pesquisador e professor, a formação deve ocorrer de forma coletiva, embasada nas experiências e reflexões dos sujeitos - que servem como ponto de vista para as análises do processo formativo. Isso implica considerar as especificidades de cada contexto educacional. Também, demanda aos protagonistas do ensino incumbências e competências várias, condizentes com suas reais possibilidades.

### **3.3.4 Incumbências e competências associadas à docência na magistratura**

As atribuições e atividades docentes são demarcações para o desenvolvimento de competências para uma atuação profissional em contextos específicos. Nesse percurso, como explana Imbernón (2009, p.112), o conhecimento pedagógico gerado pelo professor é um conhecimento ligado à ação prática no próprio contexto profissional. Conforme o autor, esse conhecimento é gerado em uma perspectiva de educação que não é técnica e funcionalista, pois: “[...] não se limita apenas a identificar as competências necessárias do professor para que sua relação com os alunos seja mais eficaz [...]”. Com base nisso, numa relação teórico-prática, os conhecimentos pedagógicos dos docentes-magistrados devem estar a serviço de uma emancipação dos sujeitos educacionais.

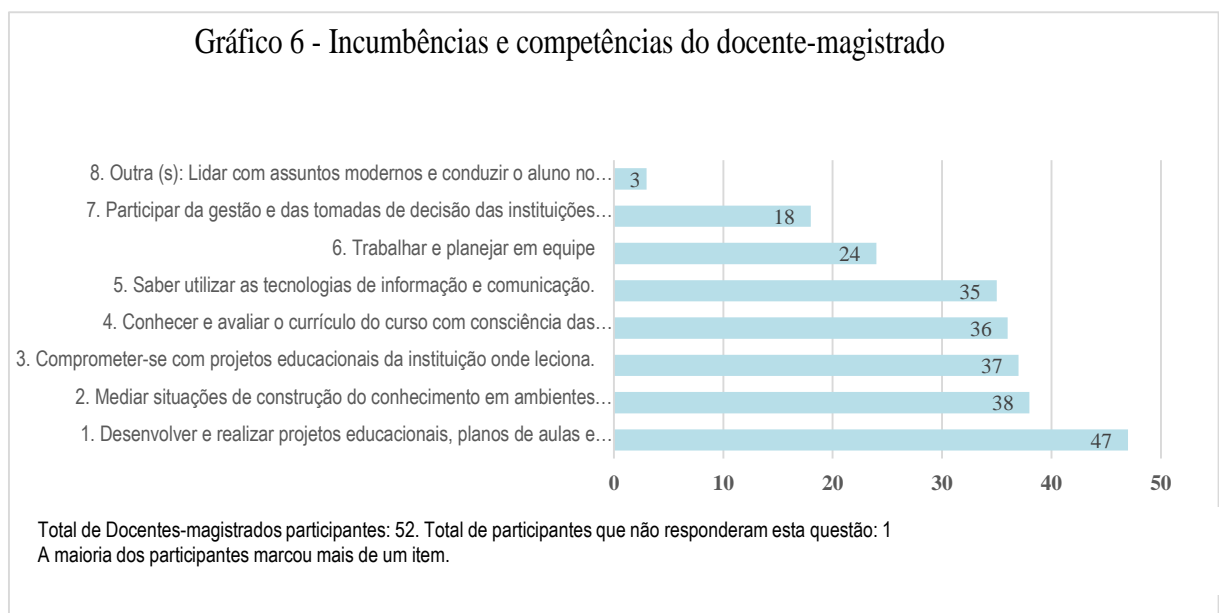
A referida formação se mostra relevante para o desenvolvimento e qualidade do trabalho docente tanto nos ambientes acadêmicos como nos de formação profissional dos magistrados. Nesses cenários a importância da formação é justificada porque:

A categoria de profissional de ensino abrange um universo muito grande de personagens que atuam na formação: há docentes de ensino presencial, tutores de EaD, coordenadores acadêmicos, avaliadores, desenhistas instrucionais, conteudista, entre outras coisas. [...] É essencial a renovação desses quadros e sua qualificação para competências especializadas, identificadas na própria experiência profissional na carreira de cada um, para permitir que os novos saberes sejam sempre dinamicamente incorporados nas práticas formativas (Docente-magistrado Coordenador de Cursos da Instituição “A”).

Com base nisso e nas falas dos docentes participantes da pesquisa empírica, a docência na magistratura demanda preparo para a prática de atividades que vão além de um saber-fazer, atividades puramente técnicas - ela envolve compromisso político, posicionamentos conscientes da condição de “*educabilidade*” dos homens diante da sua “natureza inacabada”, como enfatizava Freire (2013, p.108). Com uma ação docente mobilizada com esse entendimento:

O magistério contribui eficazmente para que o magistrado decida com maior conhecimento do saber jurídico. Isto porque, quem mais aprende em sala de aula é o professor! E, o professor, pela própria natureza da sua função de dominar o saber para poder informar e transformar, certamente estará mais apto para decidir. Ademais, a empatia do professor e seu relacionamento com seus alunos, será determinante no processo de comunicação com as partes do processo. Por seu turno, o professor - de modo geral - é mais humilde e sempre estará pronto para aprender, porque quem conhece compreende. E, o ato de compreender envolve o ato de amar o próximo. Q Juiz haverá que ser um homem humanizado, pronto para equacionar e resolver os diversos litígios submetidos ao seu julgamento. E, para essa tarefa, não basta apenas a razão será necessário também e em várias situações o uso da emoção (grifo nosso) (Docente-magistrado21 JF-DF).

As incumbências mencionadas na citação são condizentes com o que externa Freire (2005, 2011 e 2013) sobre uma ação docente comprometida com a relação educador-educando, com os problemas sociais, com a condição de ser histórico e humano. Com esse pensar, o docente-magistrado é incumbido de mediar o processo de ensino e aprendizagem no qual cada sujeito - educador e educando - possa, num processo de identificar-se e perceber-se no outro, constituir-se como seres livres, críticos e emancipados. O gráfico nº 6 externa as perspectivas dos docentes-magistrados sobre as próprias incumbências e competências.



Fonte: Autora, 2013, com base nos dados da pesquisa empírica.

Os dados revelam atribuições situadas no âmbito das atividades institucionais nas quais os docentes estão vinculados. Possíveis atividades que dependem do protagonismo dos professores, de acordo com o papel e tarefas que exercem na prática curricular.

A incumbência de maior destaque foi: *Desenvolver e realizar projetos educacionais, planos de aulas e instrumentos avaliativos*. Isso indica que as atividades dos professores demandam habilitações pautadas nas tarefas por eles realizadas. Por isso, é relevante que o currículo, com base em Sacristán (2000), seja organizado ajustado no desenvolvimento de saberes gerados pelas necessidades da prática pedagógica. Isso porque:

Se o currículo é a ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e a realidade, é preciso analisar a estrutura da prática onde fica moldado. Uma prática que responde não apenas às exigências curriculares, mas está, sem dúvida, profundamente enraizada em coordenadas prévias a qualquer currículo e intenção do professor. Por tudo isso, a análise da estrutura da prática tem sentido colocando-a desde a ótica do currículo concebido como processo na ação. É agora o momento decisivo da análise da *prática pedagógica* na qual se projetam todas as determinações do *sistema curricular*, onde ocorrem os processos de deliberação e onde se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos (SACRISTÁN, 2000, p.200).

Com base em Sacristán (2000), o currículo revela seu significado demarcado nos efeitos educativos sobre os sujeitos escolares que estão vinculados à estruturação das tarefas escolares e essas, por sua vez, não são realizadas sem o protagonismo docente que, para se concretizar, depende das reais possibilidades e condições práticas, além da autonomia proporcionada a ele pelo ambiente de trabalho e organização curricular que compõe o respectivo processo formativo. Portanto, a realização das atividades oriundas das atribuições imputadas aos docentes demanda o desenvolvimento de competências para a concretização de tarefas que vão além da transmissão de conhecimentos.

Em relação a isso, Zarifian (2003, p.137) define que: “Competência é a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais”. Esse é um conceito que parece apropriado no âmbito da docência na magistratura. Associado a ele, igual relevância, neste estudo, têm as análises de Rios (2010, p.90) para quem a competência pode ser compreendida como:

[...] o domínio de conhecimentos, a articulação desses conhecimentos com a realidade e os sujeitos com quem vai atuar o compromisso com a realização do bem comum. Entretanto, é possível falar de uma competência específica *do professor*, que precisa dominar *determinados* conhecimentos, relativos a uma área específica da realidade -

biologia, física, filosofia etc. Mais ainda: que além dos saberes *a ensinar*, necessita dominar saberes *para ensinar*.

A referida pesquisadora faz uma análise sobre o termo competência que leva a entendê-lo como o bem fazer inerente a toda profissão e, de forma específica, aquilo que é inerente a cada profissional para a realização do ofício que cada um representa. Nesse conceito externa que todos os profissionais precisam desenvolver competências para realizar um ofício qualquer. O diferencial no caso dos professores é “[...] que além dos saberes *a ensinar*, necessita dominar saberes *para ensinar*” (RIOS, 2010, p.91).

Nesse sentido, o desenvolvimento de competências do docente remete à ideia de formação para o professor (seja ele magistrado ou não) realizar um ensino que vá além da capacidade de aplicação de técnicas. No âmbito das instituições magistratura, significa dizer, com base nas entrevistas, que o docente deve ser capacitado para atuar na formação dos magistrados com a realização das seguintes atividades:

- disponibilizar o material didático no prazo acordado;
- preparar plano de aulas teóricas e práticas;
- ministrar as aulas;
- acompanhar, orientar e estimular o aluno, garantindo a qualidade do processo de de aprendizagem, a fim garantir o alcance do objetivo proposto;
- elaborar e aplicar avaliações;
- promover a interação entre os participantes, despertando uma postura participativa e colaborativa;
- realizar ajustes que se fizerem necessários ao material didático distribuído aos alunos;
- participar do processo de avaliação do curso, apresentando o formulário preenchido;
- disponibilizar para os alunos a costura textual das discussões de cada turma do curso (curso a distância);
- cumprir o disposto no plano de curso previamente desenvolvido ou validado com o coordenador do curso designado pela Secretaria do [...];
- administrar, em sala ou fórum, problemas, discussões inapropriadas, ofensa ou incidente que seja prejudicial ao bom andamento da ação educacional, comunicando ao coordenador indicado pela área de capacitação, caso necessário;
- elaborar o relatório de aprendizagem da turma; (Docente-magistrado Diretor-Presidente da Instituição “C”).

No processo de ensino, considerando todas essas atribuições, com base em Tardif e Lessard (2011), ensinar implica mais que executar tarefas racionalmente, pois abrange uma complexidade de tarefas que, conforme Sacristán (2000) são demarcadas com base no trabalho escolar. Ao exercer um trabalho que lida diretamente com o humano, o professor não age de forma simplista, com a aplicação de técnicas de forma racional, desligada de aspectos políticos, éticos e estéticos.

A atividade tem um caráter, também, existencial, espiritual, como explicam os autores.



Envolve emoção, amor, dedicação. Isso é o que podemos apreender, também, de Freire (2011) e conferir nas falas de alguns dos docentes-magistrados que revelam o seguinte: “Como a atividade judicante é bastante trabalhosa, exigindo muito do profissional, basicamente, os juízes que lecionam em sua maioria o fazem por amor, por identificação acadêmica. (Docente-magistrado26 JE-PR). E, para essa tarefa, não basta apenas a razão - será necessário, ainda, e em várias situações o uso da emoção. (Docente-magistrado21 JF-DF). Nesse sentido, o trabalho possibilita: “Crescimento humano e espiritual.” (Docente-magistrado51 JE-SP).

A formação deve ser desenvolvida com ênfase em componentes curriculares que oportunizem ao professor desenvolver competências para atuar em prol do que foi dito e no intuito de promover mudanças, transformações - com a compreensão de que:

Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação, luta contra a exclusão social, participação, animação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade. E é lógico que tudo isso requer uma formação: inicial e permanente (IMBERNÓN, 2009, p.14).

Na citação, o sentido de “competência” toma uma dimensão vinculada às funções da educação para a qual o docente está comprometido. Num contexto de diversificadas e contínuas mudanças, os docentes-magistrados devem desenvolver-se para: “[...] habilidades inerentes aos problemas decorrentes da modernidade”. (Docente-magistrado37 JE-RO); “Constante aprendizado, inclusive uma forma de reciclagem e contato com as novidades”. (Docente-magistrado52 JE-PA); “[...] o conhecimento da jurisprudência atualizada dos tribunais em relação à área que o magistrado for dar aulas” (Docente-magistrado 35 JE-RO). Entre outras, as falas anteriores revelam atitudes, comportamentos e saberes que refletem nas competências que devem ser desenvolvidas para a efetividade do trabalho do professor que é magistrado diante das mudanças na sociedade e nas formas de aprender que remetem, conseqüentemente, a modificações e nas metodologias de ensino nos meios profissional e acadêmico.

Para tanto, seja no cenário acadêmico ou profissional, com base em Tardif e Lessard (2011, p.235), é preciso compreender o trabalho docente como atividade interativa, uma vez que “[...] a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço no qual ele penetra para trabalhar”. Saber disso é relevante para um trabalho consciente dos fins educacionais que deve permear o currículo; pois, com a compreensão das abordagens dos citados autores, o desenvolvimento de competências no referido processo educacional está vinculado às

interações dos sujeitos educacionais com os papéis desses no contexto formativo. Aí residem os fins do trabalho docente que, como todo trabalho humano, pode ser situado em: motivos, intenções, objetivos, projetos, planos, programas. Com base nisso é que são desenvolvidas as competências para o ensinar.

Um agir assim implica desenvolver competências para a expansão de conhecimentos por meio de uma formação mais crítica e comprometida em prol de ações, também, nesses moldes, e vinculada a um plano de formação para a emancipação humana. Logo, falar de incumbências e competências do professor que é magistrado denota projetar um currículo para que o Juiz (e o professor) seja “um homem humanizado” no processo, nas relações, de trabalho, como defende o docente-magistrado 21. Um projeto assim deve ser voltado para a educação orientada no diálogo que leva à educação crítica a que, como defendia Freire (2005, p.97), para quem a educação promove o desenvolvimento da “consciência de nossa plena humanidade” que se faz na concretude da vida, na condição de “situação e projeto” (Ibid, p.97). Ou seja, com base naquilo que somos de fato e, além disso, em projeções no que podemos vir a ser. Essa formação não ocorre com a “concepção ingênua de humanismo” que “[...] na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos” (Ibidem).

Um currículo para isso deve ser pautado no desenvolvimento de competências inerentes às atividades não apenas técnicas; mas, também, voltadas aos posicionamentos políticos que envolvem o trabalho docente. Nesse sentido, e com foco na formação e atuação autônoma e crítica, são convergentes as reflexões decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB), art. 13, ao definir que os docentes terão como incumbências:

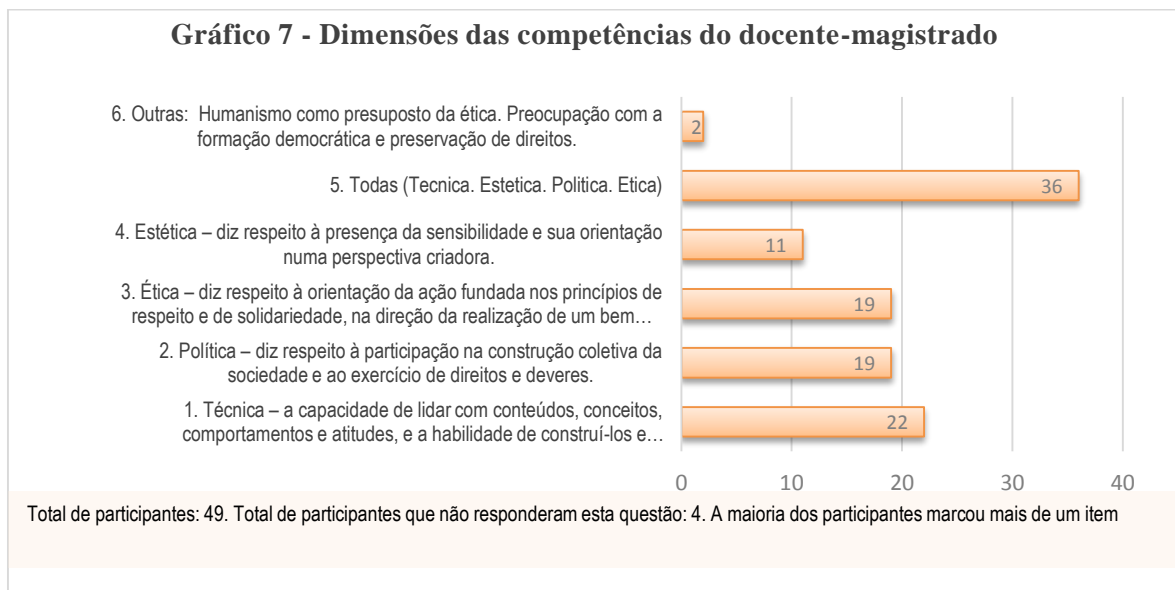
- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
  - II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
  - III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
  - IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
  - V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
  - VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com [...] a comunidade.
- (BRASIL, 2006)

Nessa abrangência de incumbências, com a devida contextualização de cada nível de ensino, os docentes podem ser compreendidos como articuladores nos âmbitos do ensino superior e profissional. Com inspiração nelas e nas especificidades do ensino (conforme quadro nº 6) caberia situar o desenvolvimento de competências e o papel dos docentes-magistrados. A

esse respeito consideramos oportuna a posição de Veiga (2010, 2011), para quem a formação e a atuação do docente, como um agente social (formação e atuação centrada em emancipação), contêm atribuições que vão além da mera transmissão de informações/conhecimentos, de um fazer racional (perfil do professor como tecnólogo do ensino).

Como, também, defende Borges (2011), essa formação se dá em um projeto que não pode ser individualizado, mas concretizado numa coletividade. Do contrário, seria difícil a prática de um currículo no qual se cobrasse dos professores participações diversas sem incluí-los, por exemplo, na gestão e nas tomadas de decisão das instituições escolares onde lecionam. Isso, certamente, desestimula o docente ao se ver sozinho, sem incentivo, não se percebendo como partícipe no processo de aprendizagem dos discentes, ao considerar que a atividade por ele exercida é: “Pouco participativa, quando se trata de efetividade de acompanhamento dos cursos ministrados”. (Docente-magistrado25 JE-PR). Ou mesmo entender que a docência na magistratura é: “Um monólogo em processo de transformação, passando a haver maior participação de discentes”. (Docente-magistrado28 JE-PR). Portanto, é preciso que se encontrem condições para formação docente pautada em diferentes dimensões da competência.

Nesse caso, quando questionados sobre as dimensões da competência que poderiam ser integradas ao currículo da própria formação, a maioria dos docentes-magistrados foram a favor de todas as dimensões (técnica, política, ética e estética) elencadas, além de sinalizarem mais duas outras - “Humanismo como pressuposto da ética.” (Docente-magistrado38 JF-MG). “Preocupação com a formação democrática e preservação de direitos”. (Docente-magistrado41 JE-SP). O gráfico nº 7, abaixo, revela os resultados da pesquisa que apontam interesses docentes por um currículo integrado.



Fonte: Autora, 2013, com base nos dados da pesquisa empírica.

Diante do exposto, considerando as perspectivas de competência nas abordagens anteriores, neste estudo, o sentido a ser adotado é o que a considera como atualização e mobilização dos saberes para a práxis do trabalho. Tal perspectiva, em maior ou menor grau, pode ser percebida nas ideias dos autores apresentados neste texto. No currículo da formação docente, o desenvolvimento das competências dos docentes-magistrados converge, com base nos dados empíricos, na direção da integração das seguintes dimensões da competência descritas por Rios (2010, p.93-108):

- Técnica - a capacidade de lidar com conteúdo, conceitos, comportamentos e atitudes, e a habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos.
- Estética - diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora.
- Política - diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres.
- Ética - diz respeito à orientação da ação fundada nos princípios de respeito e de solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

Um currículo que contemple tais dimensões da competência, com inspiração em Rios (2010), tem o foco na busca da qualidade do ensino nos espaços acadêmicos e profissionais por meio do trabalho didático do docente-magistrado, na forma que ele deve ser realizado (técnica, estética, política e eticamente) para ser considerado bom, de boa qualidade, e direcionado para o bem comum da sociedade. Com base nisso, é possível perceber a complexidade da natureza do trabalho docente que, segundo Tardif e Lessard (2011, p.44), centra-se no cumprimento “[...] de grande diversidade de tarefas e tem caráter assaz diferenciado que exige competências profissionais variadas”.

A dimensão técnica das competências não deve ser desvinculada das outras dimensões e envolvem a capacitação que o docente-magistrado deve ter em relação ao conteúdo a ser ensinado e os saberes para a realização das tarefas cotidianas como as relativas aos planos e à realização das aulas, à avaliação, à interação e outras atinentes à mediação do processo de ensino-aprendizagem, como as elencadas pela instituição “C” e as descritas no quadro nº 5 a seguir.

**Quadro 5 - Incumbências e competências pedagógicas dos docentes-magistrados**

Elaboradas nas falas dos docentes-magistrados	Verificadas nos documentos analisados nos âmbitos institucionais
<p>(a) <i>Aperfeiçoar, desenvolver e aplicar técnicas de procedimentos utilizados em audiências; e outras;</i></p> <p>(b) <i>Atuar no ensino acadêmico-profissional de forma integrada, com conteúdos desenvolvimento transdisciplinares;</i></p> <p>(c) <i>Compreender os outros (e a si mesmo) na situação de ser humano que aprende constantemente.</i></p> <p>(d) <i>Integrar a teoria aos casos práticos;</i></p> <p>(e) <i>Correlacionar os conteúdos curriculares com as práticas pedagógicas;</i></p> <p>(f) <i>Cumprir preceitos éticos, institucionais, humanismo;</i></p> <p>(g) <i>Mediar situações de ensino e aprendizagem de forma a interagir com formando procedendo com atitude de empatia;</i></p> <p>(h) <i>Desenvolver e aplicar saberes didáticos de acordo com o contexto de ensino;</i></p> <p>(i) <i>Desenvolver processo de comunicação efetiva para a aprendizagem dos formandos;</i></p> <p>(j) <i>Estabelecer relação entre saberes didáticos pedagógicos e didáticas que deve conter uma sentença;</i></p> <p>(k) <i>Exercer a docência nos espaços acadêmico-profissional de forma inter/transdisciplinar, integrada, contextualizada;</i></p> <p>(l) <i>Pesquisar e empregar metodologias/técnicas de ensino e de aprendizagem que possam contribuir com a qualidade do ensino acadêmico-profissional;</i></p> <p>(m) <i>Saber mediar e resolver as diversas situações inerentes às aulas com seus pares e outros;</i></p> <p>(n) <i>Posicionar-se criticamente frente aos problemas sociais e na problematização da realidade postos na prática docente.</i></p> <p>(o) <i>Saber relacionar-se, interagir, com seus alunos,</i></p>	<p>Com base no que consta na LOMAN:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>facilitar e promover, na medida do possível, a formação dos outros membros do órgão judicial;</i></li> <li>2. <i>esforçar-se para contribuir com os seus conhecimentos teóricos e práticos ao melhor desenvolvimento do Direito e à administração da Justiça) (BRASIL, 1979)</i></li> </ol> <p>Documentos no cenário da ENAMAT:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Acompanhar o processo de organização dos estudos pessoais e coletivos dos Alunos-Juízes;</i></li> <li>2. <i>Atuar na aprendizagem do aluno-juiz como um facilitador, incentivador, ou motivador da aprendizagem, colaborando para que o aluno-juiz chegue aos seus objetivos.</i></li> <li>3. <i>Definir as condições de aprendizagem por meio da promoção de discussões relacionadas ao conteúdo, de questões e situações-problema, bem assim da ampliação dos temas apresentados no material didático;</i></li> <li>4. <i>Instigar a participação dos Alunos-Juízes nos espaços de interação, quando a metodologia a exigir;</i></li> <li>5. <i>Lidar com os diferentes meios de comunicação e interação (fórum, chat, videoconferências, audioconferências).</i></li> <li>6. <i>Mediar discussões nos ambientes de interação, quando a metodologia assim exigir.</i></li> <li>7. <i>Aplicar estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação,</i></li> <li>8. <i>Promover situações de interação com os alunos,</i></li> <li>9. <i>Atender, individualmente, os alunos. (BRASIL, 2010, 2012-2013)</i></li> </ol> <p>No âmbito da Enfam:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Apresentar proposta de conteúdo programático, metodologia de ensino, recursos didáticos e carga horária necessários à realização da ação de treinamento, desenvolvimento e educação a ser ministrada, de acordo com o público-alvo a que se destina;</i></li> <li>2. <i>Planejar as aulas;</i></li> <li>3. <i>Preparar o material didático, quando for necessário;</i></li> <li>4. <i>Executar a ação de treinamento, desenvolvimento e educação, incluindo eventuais correções de trabalhos ou testes de verificação de aprendizagem; administrar problema, discussão inapropriada, ofensa ou incidente que seja prejudicial ao bom andamento da ação educacional, comunicando à escola responsável, caso entenda necessário. (BRASIL, 2011).</i></li> </ol> <p>Espaços acadêmicos:</p> <p>Realizar atividades análogas às descritas aqui e inerentes às disciplinas e demais conteúdos das diretrizes curriculares dos Cursos de Direito e outros do contexto de ensino.</p>

Fonte: Autora, 2013, com base nos dados da pesquisa empírica.

Além de outras, essas são as diversas competências relativas ao ofício docente na magistratura que podem ser inferidas das falas dos docentes-magistrados e verificadas nos documentos analisados. Estão relacionadas ao trabalho de interação e mediação dos docentes

com seus alunos. Em relação a isso, Tardif e Lessard (2011) dizem que, apesar ser muito *diversificado*, o trabalho docente gira em torno da relação que o professor deve estabelecer com os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, por isso: “[...] a complexidade dessa profissão decorre de seu objeto de trabalho - seres humanos que precisam cooperar na tarefa - mais que a soma e a variedade das tarefas” (TARDIF e LESSARD, 2011, p.141). Portanto, as incumbências transcritas remetem às interações entre docentes-magistrados e educandos só existem porque há um sujeito aprendente - o aluno - centro do trabalho escolar e motivação para o desenvolvimento de competências para o ato de ensinar que deve ser comprometido com a finalidade do ensino nos cenários educacionais acadêmicos e profissionais.

O ensino vazio de comprometimento pode acarretar danos individuais (na formação dos alunos) e institucionais (na qualidade do ensino) e causar uma imagem negativa em relação à docência desenvolvida no âmbito da magistratura e vista com: “Pouca preocupação com a parte pedagógica, baixo compromisso com o ensino de qualidade e sem envolvimento com o meio acadêmico/discente.” (Docente-magistrada47 JE-SC). O contrário exige formação docente situada nas necessidades educacionais e demanda reflexões sobre as condições e possibilidades do trabalho. Como se vê no debate a seguir.

### **3.3.5 Implicações da docência na vida dos magistrados**

A formação docente na magistratura demanda que o docente desenvolva saberes profissionais teórico-práticos variados (específicos da atividade docente e da matéria específica de ensino do juiz) e que haja comprometimento das instituições onde ele atua como docente - o que litiga ações de cooperações entre espaços escolares no cenário da magistratura e das universidades. Nessa conjunção de saberes, ações e interações, o currículo da formação do docente que é magistrado não pode deixar de fora elementos que representam as implicações dessa relevante e, contraditoriamente, desvalorizada atividade na vida dos referidos profissionais. Por isso perguntamos: *Em sua opinião, quais as implicações da docência na vida profissional do magistrado?*

As implicações são muito positivas. O magistrado docente tem de estar, permanentemente atualizado para ministrar aulas e buscando novas formas de repassar o conteúdo de maneira mais didática, objetiva, etc., o que se, traduz também em decisões judiciais mais claras, objetivas, e atualizadas, com a doutrina e a jurisprudência. Além disso, o contato com o alunado é enriquecedor para ambas as partes: tanto alunos como professores aprendem, saberes novos, competências são desenvolvidas, novas ideias surgem. A própria imagem da magistratura pode melhorar quando se abandona o antigo paradigma do juiz recluso e se promove uma maior

interação social por meio da docência, o que traz benefícios a médio prazo para todos os juízes, pois é gratificante perceber que se trabalha numa instituição (magistratura) reconhecida socialmente como boa, séria, comprometida (Docente-magistrado2 JF-RN).

Se a docência é exercida de forma profissional, ou seja, por professores com mestrado e/ou doutorado, e que se dedicam ao magistério de forma técnica e responsável, essa profissão só acresce ao exercício da magistratura (Docente-magistrado5 JF-PB).

A docência toma muito tempo do magistrado. No entanto, é inegável que a docência, na medida certa, ou seja, que não relegue a atividade jurisdicional a um segundo plano, contribui para o aperfeiçoamento do magistrado e para a disseminação do conhecimento e das boas práticas (Docente-magistrado7 JF-PR).

Necessidade de maior organização e disciplina, algum desgaste - até físico - mas compensado pela renovação das ideias e aprofundamento do arcabouço teórico que será usado na prática, quando da solução das causas. A prática inspira a teoria, a teoria inspira a prática (Docente-magistrado15 JF-RJ).

As implicações são positivas, pois, o magistrado em sala de aula tem que se manter atualizado, assim como é um canal de proximidade do judiciário com a vida acadêmica (Docente-magistrado25 JE-PR).

Há implicações negativas e positivas: Negativas: o exercício da docência implica maior sobrecarga de trabalho, piora no relacionamento familiar. Positivas: obrigatoriedade da atualização jurídica e pedagógica (Docente-magistrado28 JE-PR).

É considerável a riqueza da participação dos sujeitos da pesquisa neste debate, mesmo não sendo possível a inclusão de todas as 49 participações. Nas falas dos docentes-magistrados, anteriormente citadas, é possível, por meio do que consideraram implicações da docência na magistratura, conhecer a relevância e as demandas da atividade docente, bem como as condições postas (existentes e as necessárias) pelo ensino jurídico e judicial para a prática do trabalho e formação do referido docente responsável.

Nesses cenários, a docência por magistrados é compreendida como atividade com implicações positivas (oportunidades de atualizações, mudanças, etc.) e negativas (sobrecarga de trabalho, abdicções, etc.). A mencionada atividade envolve muitos saberes, dedicação, preparação, método próprio de trabalho. Importante salientar que é permeada por uma complexidade que requer compromisso, abdicções, constante aperfeiçoamento, integra diferentes ações dos docentes, colaborações e interações com colegas, alunos e outros profissionais. Situação e características que são comuns a todos os docentes.

Um destaque, como ponto negativo, nas falas dos professores (7, 15, 28), é a dupla jornada de trabalho com a dedicação em dobro na atividade judicante. Isso tem como consequência a condição de polivalência que, com base em Dal Rosso (2008), traduz-se como mais um elemento de intensificação do trabalho que, como explica o pesquisador, se dá com o dispêndio de energias (física e/ou mentais) para o trabalhador, individual ou coletivamente,

desempenhar alguma atividade concreta (material ou imaterial).

Isso significa, com base no autor e associando ao que foi relatado pelos docentes, que as mudanças de paradigmas ocorridas na sociedade, de um trabalho pautado na materialidade para, cada vez mais, a imaterialidade - com usos de diversas ferramentas tecnológicas que, a princípio, surgem com o argumento de facilitar o trabalho, como, por exemplo, o processo digital nos tribunais - acaba criando novas formas de intensificação do trabalho do docente que, imaterializado, ocorre, de forma mais intensa, em qualquer tempo e espaço devido à extensa facilidade de conexões com os meios de comunicação. Situação semelhante vem acontecendo com outras profissões como a de juiz.

Com isso, os magistrados, assim como muitos professores e outros profissionais, estão sempre *online* para o trabalho; pois, mesmo nos momentos reservados ao descanso respondem *e-mails*, acessam intranet, atualizam-se e estão, de alguma forma, acessíveis às demandas do trabalho. Logo, as mudanças que, teoricamente, facilitam a vida, reduzindo esforços, contraditoriamente, aumentam o trabalho! Essa reflexão, no âmbito da atividade docente (e de outras que envolvem um fazer mais imaterial que material), repercute no que Dal Rosso (2008, p.41) explica em relação à intensificação do trabalho que envolve a *inteligência e o afeto*, que ocorre com dispêndios de energias físicas acrescidas das psíquicas e intelectuais não visíveis e consideradas no contexto do que é ressaltado nos cenários de trabalho pelo sistema capitalista.

Essas reflexões são relevantes e não podem ficar de fora do debate curricular da formação docente na magistratura, pois todas as questões que afetam o trabalho do professor influenciam na efetividade das ações formativas planejadas e que geram algum efeito na vida de quem trabalha como nos faz pensar o citado pesquisador. O quadro nº 6, a seguir, expressa a síntese do que foi analisado em cada discurso individual, transportando-os para um debate que se faz de forma coletiva.



**Quadro 6 - Implicações da Docência na vida Profissional do Magistrado**

<b>Implicações da Docência na vida Profissional do Magistrado</b>	
<b>a) Desenvolvimento profissional e pessoal</b>	33 frases relacionadas ao tema
<p>1) Crescimento humano e espiritual; 2) Oportunidade de constante aprimoramento e crescimento profissional; 3) constante e produtiva reciclagem; 4) sempre procurar ter a solução jurídico mais adequada, mas centrada e mais justificável judicialmente; 5) o profissional saia do casulo do gabinete, dos limites do processo, e recicle suas experiências e visões de vida; 6) Aprimora, e muito, os conhecimentos teóricos do magistrado; 7) Aprimora, e muito, os conhecimentos teóricos do magistrado; 8) propicia uma permanente atualização de conteúdos e também do exercício da capacidade de mediação e também possibilita o exercício democrático; 9) implicação mais sensível [...] desperta-se no magistrado a razão crítica; 10) maior crítica às doutrinas apresentadas, constante aprimoramento pessoal no trato com os alunos; 11) Permite e obriga a constante atualização, participação, pesquisa e leituras [...] na docência, muito além de ensinar, o juiz docente aprende a ouvir, motiva o raciocínio da compreensão atualizada; 12) o magistrado está necessariamente se atualizando; 13) [...] compreensão do ser humano, enriquece a experiência profissional; 14) a convivência no magistério é salutar para o desenvolvimento intelectual do magistrado e sua constante atualização com novos pensamentos; 15) Uma maior capacidade de comunicar-se com o jurisdicionado, advogados e promotores e o exercício da humildade; 16) Aperfeiçoamento profissional do magistrado; 17) As sentenças se tornam mais didáticas e o processo de aprendizado é contínuo; 18) [...] atualizações que favorecem tanto a atividade judicante quanto do magistério; 19) Positivas: obrigatoriedade da atualização jurídica e pedagógica; 20) qualifica a atuação profissional na magistratura; 21) Agrega principalmente a inquietude; 22) canal de proximidade do judiciário com a vida acadêmica; 23) Manutenção do estudo teórico; 24) Se mantém estudando e se atualizando sempre; 25) Faz com que o magistrado esteja sempre preocupado em se atualizar e aperfeiçoar; 26) Aperfeiçoamento profissional e estímulo ao Estado de Direito; 27) renovação das ideias e aprofundamento do arcabouço teórico que será usado na prática; 28) MUITO PROVEITOSA [...] TANTO NAS ESCOLAS DE MAGISTRATURA COM NAS UNIVERSIDADES; 29) engajamento na formação e melhoria do Poder Judiciário; 30) na medida certa, ou seja, que não relegue a atividade jurisdicional a um segundo plano, contribui para o aperfeiçoamento do magistrado; 31) traz a oportunidades ao magistrado de aprofundar seus conhecimentos em dada área do conhecimento; 32) Propicia a constante atualização do magistrado; 33) O magistrado docente tem de estar, permanentemente atualizado para ministrar aulas e buscando novas formas de, repassar o conteúdo de maneira mais didática, objetiva, etc.</p>	
<b>b) Elevação da qualidade do ofício</b>	12 frases
<p>1) contato com diferentes entendimentos [...] que elevam a qualidade do ofício judicante; 2) as minhas decisões também se transformam em material didático e com ele posso continuar a evoluir concomitantemente na magistratura e na docência; 3) refletindo-se diretamente na qualidade e na rapidez da prestação jurisdicional; 4) ensinando um repensar da atividade exercida; 5) Implicação de qualidade para o profissional e a própria sociedade; 6) leva o magistrado a rever conceitos e também a buscar atualização acadêmica e científica; 7) Atualização constante e compromisso ainda maior com a prestação jurisdicional; 8) contribui eficazmente para que o magistrado decida com maior conhecimento do saber jurídico; 9) A melhora na prestação jurisdicional; 10) excelente oportunidade para ser um melhor professor e um melhor juiz; 11) contribui [...] para a disseminação do conhecimento e das boas práticas; 12) acresce ao exercício da magistratura.</p>	
<b>c) Dedicção/investimentos/renúncias/excesso de trabalho</b>	10 frases
<p>1) precisa estar muito bem assessorado [...]; 2) ter um método de trabalho que possibilite estar sempre em dia com sua atividade judicante; 3) muito, muito trabalho; 4) não raro fico algumas noites debruçada até a madrugada em processos, para não atrasar o andamento e cumprir os prazos processuais; 5) Exige dupla e cansativa jornada de trabalho, com sacrifício da vida pessoal e familiar; 6) o exercício da docência implica em maior sobrecarga de trabalho, piora no relacionamento familiar; 7) Exige [...] autodisciplina, além de diversas renúncias. 8) A jornada extra, por si só, já é fatigante; 9) Necessidade de maior organização e disciplina, algum desgaste - até físico; 10) comprometimento de tempo que sempre prejudicará a atividade jurisdicional se não for suprimido tempo de descanso e lazer para esse fim.</p>	
<b>d) Limitação da plenitude da atividade judicante</b>	7 frases
<p>1) não coaduna com a plenitude do exercício da judicatura; 2) Dependendo da carga horária dedicada a docência, pode haver prejuízo à jurisdição; 3) Jamais poderá ocupar o espaço de tempo destinado a atividade judicante; 4) Trocar a docência pela magistratura; 5) [...] a prestação jurisdicional [...] que nunca pode ser prejudicada pela atividade de docência; 6) certo prejuízo à jurisdição; 7) A docência toma muito tempo do magistrado.</p>	
<b>e) Aproximação do magistrado com a sociedade</b>	5 frases
<p>1) canal de aproximação do magistrado com um setor importante da população, uma forma de ouvir a sociedade; 2) a docência viabiliza ao magistrado manter contato direto com o jurisdicionado; 3) forma de manter o elo com a realidade social e aos anseios das gerações que se sucedem; 4) Dilata a capacidade de percepção e compreensão do meio, da sociedade [...]; 5) A, própria imagem da magistratura pode melhorar quando se abandona o antigo, paradigma do juiz recluso e se promove uma maior interação social por meio, da docência</p>	

Elaborado pela autora, 2013, com base no mapeamento das 49 respostas à questão 5 do questionário.

Os significados das implicações da docência na vida profissional do magistrado compreendem aspectos negativos e positivos, variados e paradoxais - contraditórios e complementares, intrínsecos à atividade docente na magistratura e, alguns, comuns à docência de forma geral - no sentido de:

(a) **Desenvolvimento profissional e pessoal** - resulta no processo de atualização constante do profissional (docente e magistrado), crescimento intelectual e pessoal do magistrado.

(b) **Elevação da qualidade do ofício** - por envolver atualização acadêmica, científica e profissional constantes, provoca maior compromisso com a prestação jurisdicional, contribuindo, com base na atualização e percepção crítica do magistrado, em decisões mais fundamentadas teórica e socialmente no saber jurídico, mais atualizado e adequado às necessidades do público-alvo.

(c) **Dedicação/investimentos/renúncias/excesso de trabalho** - como atividade complementar, resulta mais desgastes ao magistrado que, ao se comprometer com a atividade, que considera relevante para o aperfeiçoamento próprio e de seus pares, precisa investir tempo e recursos financeiros na própria formação, sacrificar momentos de lazer para não prejudicar a carreira da magistratura que é estipulada, principalmente pela LOMAN, como a atividade principal e procede com a dupla jornada de trabalho.

(d) **Limitação da plenitude da atividade judicante**- esse é um aspecto fortemente paradoxal, o magistrado se vê entre a magistratura e a docência, atividades que, ao mesmo tempo em que são complementares, tornam-se excludentes. Isso porque a docência é vista como limitadora da prestação jurisdicional de forma plena. Mas, por outro lado, se a melhor prestação depende de um magistrado atualizado, bem formado, como isso seria possível sem a atividade docente? Se o próprio magistrado não for o formador de seus pares, aperfeiçoar seus conhecimentos experienciais para isso, quem será? E, também, se para ser docente o magistrado não tem condições de se aperfeiçoar, precisa fazer isso em cursos curtos e técnicos, sem incentivos e apoios, sem um projeto pedagógico que lhe possibilite uma continuidade no processo formativo, que tipo de docente e ser humano ele será?

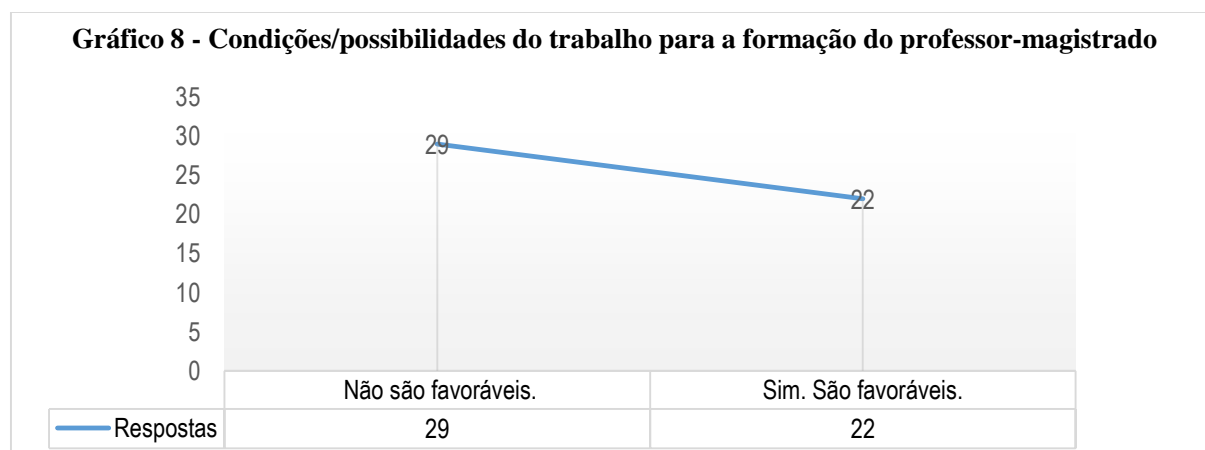
Não se trata de trocar a docência pela magistratura ou vice-versa. É preciso encontrar um caminho rumo a sensata integração dessa dupla dimensão possível do trabalho do magistrado, pois não há como negar que ambas são atividades importantes e complementares. O caminho para esse desafio pode ser aprofundado em outro debate - que não cabe neste texto, por envolver instâncias variadas.

(e) **Aproximação do magistrado com a sociedade**- como docente o magistrado mantém uma ligação com a sociedade que possibilita trocas mútuas e que, também, reciprocamente, favorece uma mudança de compreensões do juiz em relação à sociedade e dessa em relação ao poder judiciário. Ou seja, permite mudanças de culturas e aproximações mútuas, favoráveis à melhor qualidade e efetividade dos serviços prestados pelo judiciário.

Uma notável consequência da docência na vida dos magistrados, com base nos dados da pesquisa empírica, é a mudança que ocorre na percepção do próprio magistrado que, ao se posicionar criticamente sobre as próprias limitações, não se deixa vencer pelas restrições, delimitações entre as duas atividades. Mostrando-se como intelectuais de uma práxis emancipadora se realizada e refletida criticamente num processo de união entre teoria e prática é possível construir um protagonismo de trabalhadores que são comprometidos com a mudança social por meio de sua atividade humana de pensar e agir integradamente, numa atuação que não separa o saber e o fazer - como é possível depreender do texto de Gramsci (1989). Nesse processo é que o trabalho intelectual dos docentes-magistrados faz sentido no meio onde agem e interagem - no ato de ensinar o conhecimento (coletiva, individual, acadêmica, cultura, profissional e socialmente), elaborado, acumulado, difundido e reelaborado no processo de formação - e de julgarem amparados por esse mesmo conhecimento. Em tudo isso reside a configuração da docência na magistratura. E, também, na busca de condições e possibilidades para a realização do trabalho e da contínua formação que acompanhe o serviço do profissional docente - se não plena, pelo menos - efetivamente!

### 3.3.6 Condições e possibilidades do trabalho dos magistrados para a formação e atuação docente

Falar da formação contínua em serviço na magistratura implica refletir sobre as condições e possibilidades do trabalho para a própria atuação e formação docente-magistrado em serviço. Convidados para o referido debate, os magistrados explicitaram que há condições que são muito favoráveis e desfavoráveis. As respostas foram resumidas no Gráfico 8 a seguir.



Fonte: Autora, 2013, com base nos dados da pesquisa empírica.

As respostas externam as informações de 49 professores que registraram suas concepções. De um total de 53 registros de participantes da pesquisa, 4 docentes não emitiram opinião e 2 deles responderam "sim" e "não" - consideraram que há as duas situações (por isso na soma das participações foram consideradas 51 respostas).

O tópico é relativo à questão 7 do questionário que trata de questão fechada com opção de comentários (questão 8), dos quais, seguem alguns dos selecionados que externam, também, a opinião de seus pares quanto às características favoráveis e desfavoráveis. São eles:

[...], as condições são boas, pois o, Tribunal, de modo geral, costuma autorizar afastamento para o magistrado comparecer a aulas de cursos de Mestrado e Doutorado em cidade diversa daquela em que trabalha e reembolsa uma parte dos gastos do curso se a Universidade for particular. Mas essa não é a realidade no resto da Justiça Federal. Ademais, como já referido, não há acréscimo algum na remuneração do magistrado que realiza cursos de aperfeiçoamento. (Doutorado, Mestrado, etc.) (Docente-magistrado2 JF-RN).

Os cursos de formação continuada geralmente são presenciais, o que implica no afastamento do juiz da sua Vara e no acúmulo de serviço. Por outro lado, há uma cobrança cada vez mais intensa no aspecto da produção quantitativa dos juízes, inclusive como quesito a ser levado em conta quando da promoção por merecimento. A tendência é de aumento da tensão no ambiente de trabalho, o juiz se sentindo entre a cruz e a espada, a necessidade e/ou a obrigatoriedade de se aperfeiçoar continuamente, mas sem prejuízo da produção quantitativa (Docente-magistrado 14 JF-RJ).

Falta de interação com o ambiente acadêmico das Universidades (Docente-professor15 JF-RJ).

Falta mais atenção principalmente das Escolas de Magistratura em propiciar mais qualidade tecnológica e mobiliária de ensino aos alunos e professores. Falo especificamente da [...] (Docente-magistrado30 JE-RO).

Pela maioria das respostas, as condições são mais desfavoráveis. Mesmo nas condições favoráveis há elementos desfavoráveis (condições de afastamento, excesso de trabalho, desestímulo, desvalorização da docência, comprometimento da atividade judicante, falta de investimentos de algumas das escolas de magistratura em equipamentos e recursos apropriados para a realização das aulas, como foi pontuado pelo Docente-magistrado30. Enfim, pelas questões relatadas, os problemas que impactam na atividade docente do magistrado são, em maioria, oriundos das condições de trabalho vinculadas ao excesso de trabalho, pouco tempo para realizar as duas atividades (de docente e de magistrado), que repercutem na intensidade do trabalho como já foi discutido neste estudo. Situações essas que caberiam atenções dos entes responsáveis tanto nos meios acadêmicos como nos profissionais, nas Escolas de Magistraturas - principalmente as Judiciais Nacionais às quais foram instituídas constitucionalmente para regulamentar e direcionar as ações educacionais vinculadas aos magistrados.

A situação aponta para o desprestígio da educação e, conseqüentemente, do educador tanto em relação ao próprio processo de inserção no trabalho docente de nível superior como na valorização desse trabalho nos espaços universitários, profissionais e na própria sociedade. Os estudos - por exemplo, Santos (2011), Almeida Filho (2008), Alves (2008) - que abordam a história dos cursos de Direito mostram que os professores desses cursos sempre estiveram presentes advogados, juizes, membros do Ministério Público e procuradores autárquicos, geralmente servidores públicos, também atuantes nos poderes Executivo, Judiciário e Legislativo. Ou seja, pessoas que foram preparadas para atividades diversas das de um docente e que, nem todos, não passaram pela específica formação para o trabalho com o ensino. Essa é uma questão que já vem se arrastando há mais de 185 anos, se associarmos a questão da formação do docente dos cursos de Direito à existência dos cursos jurídicos no país.

Diante da relevância do papel desses docentes do ensino superior, como responsáveis pela missão educacional, não caberia mais atenção à formação e condições de trabalho deles? A resposta sobre isso requer reflexões sobre a educação jurídica. Nesse sentido, Oliveira (2004, p.26) diz que: “Educação jurídica requer a criação de planejamento, idealizações e espaços para a realização da teoria e prática jurídicas. Abrigar os diferentes tipos de atividades humanas”. Com isso, o autor suscita reflexões sobre o papel da universidade que nos remete à relevância da atuação e formação docente. Isso porque situa a função da referida instituição em relação às necessidades de fundamentos de formação que implicam numa nova cultura universitária, no sentido de integração em relação às mudanças sociais e favorecimento de uma educação crítica que integre teoria e prática - que seja aberta às mudanças sociais, culturais, tecnológicas, etc., que associe no projeto formativo o que acontece fora dos muros universitários, sem, contudo, perder de vista sua missão, também, de conservação cultural. Essa é uma questão, de fato, paradoxal, como explica Oliveira (2004); Isso requer debates educacionais, curriculares, entorno do que se costumou chamar de crise do ensino jurídico.

A referida crise é uma situação que abarca aspectos variados tais como: o papel da universidade, reformas curriculares, políticas públicas, além de outras, também a questão da formação docente. Pontos que são relevantes para se pensar nos problemas que assolam a educação jurídica (e outras) no Brasil e que acabam repercutindo numa situação de insatisfação ou de trabalho que é realizado a duras penas diante das condições que se apresentam, conforme podemos inferir das citações dos docentes-magistrados (2, 14, 15, 27 e 30).

Nesse debate, Moraes e Mendes (2008) fazem crítica à tradição reducionista da aplicação das leis no ensino jurídico de forma dissociada das mudanças sociais que, conforme a autora requer novas orientações das ações educacionais favoráveis às transformações sociais.

Nesse contexto caberia à universidade (e demais instituições de ensino) criar estratégias em prol da efetivação de sua missão educacional e promoção da formação profissional, como também do desenvolvimento humano, social, cultural, espiritual dos indivíduos. A discussão acena para a valorização do docente como o protagonista da referida incumbência ao concretizar, junto com demais sujeitos educacionais, os programas curriculares com intervenção mediadora no sentido de problematização, construção e transformação da sociedade que ele e os educandos fazem parte e almejam viver.

A interação entre cenários profissionais e acadêmicos, ainda, é uma tática possível para melhorar as condições de trabalho e formação do docente-magistrado. Como pontua o Docente-professor<sup>15</sup> falta, realmente, mais interação entre os ambientes acadêmicos universitários. E, também, entre as universidades e os outros espaços formativos. O que nos permite, aqui, alargamos o discurso no sentido de defender que, de forma solidária, conjunta, com as universidades pode ser concretizado o trabalho das escolas de Governo que têm missão institucional de formação profissional - nesse caso as vinculadas ao cenário judicial. O trabalho cooperativo entre esses espaços nos parece uma boa prática no sentido de encontrar soluções tanto para tentar equacionar a crise do ensino jurídico como, igualmente, unir esforços para ações educacionais mais integradas, com a troca de experiências entre os espaços de formação profissional e universitários. Com isso, todos saem ganhando em termos de mudanças de paradigmas para atender a necessidades sociais que são almeçadas por todos em termos de educação - nesse caso, no contexto jurídico.

Isso se faz necessário porque a mudança não acontece por si só, não mudamos nada sozinhos, assim como, também, não há mudança sem mudar o pensamento, sem (re)pensar as soluções para os problemas sociais de forma crítica e solidária como argumenta Morin (2012). No contexto em discussão, esse ato requer comprometimento de muitos no sentido de perceber a universidade, a educação, como um lugar que está além de realizações para demandas capitalistas. Implica atitudes com a compreensão de que: “O ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão.” (MORIN, 2012, p.101).

Com foco na missão educacional, as instituições de ensino devem situar o docente como um profissional indispensável para a realização dessa missão e que, para isso, deve, obrigatoriamente, estar apto, constantemente atualizado e com condições de trabalho para educar (ensinar, instruir, aperfeiçoar, formar, desenvolver) outras pessoas para o enfrentamento crítico dos dilemas da vida e possam agir comprometidas com as questões sociais como finalidade na constituição da dimensão humana, evolução dos seres humanos na convivência

com o outro, na sociedade, no mundo - como nos alerta Morin (2012).

Essas reflexões tendem para o que nos traz Imbernón (2009, p.111) em seu debate sobre o papel docente, em uma perspectiva de formação profissional crítica, ao defender que a potencialidade do professor é:

[...] de gerar conhecimento pedagógico, não apenas comum, espontâneo ou intuitivo deve transformar-se em capacidade na ação. E essa capacidade deve ser situada em um contexto específico, já que a prática educativa exercida é uma prática eminentemente pessoal.

O professor, detentor de um conhecimento que conduz uma cultura vinculada a determinado *contexto histórico, classe e/ou valores sociais*, pode ser definido como um *intelectual orgânico*, como explicava Gramsci (1989) na obra “Os Intelectuais e a Organização da Cultura”. Com base no pesquisador, o docente, na práxis de construção dos saberes tem papel fundamental na difusão de certos valores *hegemônicos e institucionalização de uma cultura* no âmbito escolar e social. Trabalho esse que é consciente ou automaticamente posto a serviço das ideologias de certos grupos em dado contexto histórico-econômico-social a que está submetido. Refletir sobre essa condição contraditória, de *intelectual-vassalo do sistema capitalista*, é fundamental para o debate em questão, pois implica (re)pensar o perfil de atuação intelectual do docente na sociedade: reprodutor do sistema ou um interventor social? A segunda opção demanda, certamente, um plano curricular em prol da autonomia e da liberdade de ação intelectual do docente.

#### 4 CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE - UMA PRÁXIS A SER INTEGRADA NA MAGISTRATURA

De forma associada às abordagens anteriores e aos referenciais teóricos adotados, as análises e reflexões que seguem têm um sentido de apresentar o currículo da formação docente na magistratura com base nas falas dos docentes-magistrados, análises documentais e posicionamentos institucionais dos entrevistados sobre o currículo.

O termo “currículo” para Sacristán (2000) tem um caráter amplo porque abrange significados variados envoltos tanto em impressões documentais, como, também, nas relações estabelecidas entre sujeitos reais, como foi possível perceber nas abordagens anteriores. Entre as dimensões curriculares desenvolvidas pelo respectivo autor, nesta seção, destacamos reflexões sobre o currículo prescrito, que ocorre por meio dos documentos oficiais que orientam a educação nacional e as propostas curriculares dos sistemas de ensino.

Com base em Silva (2003), o currículo, considerado centro das atividades escolares, surge por volta de 1918 e tornou-se pauta nos debates educacionais com estudos de Bobbit, *The curriculum (O currículo)*, que circularam nos Estados Unidos por volta de 1920. Com compreensões literárias e práticas, é possível descrevê-lo como: um elemento ideológico, constitutivo de histórias, identidades, detentor de saber e poder, instrumento de organização de conteúdos, de explicitação de perspectivas construídas históricas e socialmente que revelam, prescrevem ou ocultam ideias *tradicionais, críticas e pós-críticas*. Assim, o autor explica que o currículo é definido com base em três correntes teóricas: *tradicional, crítica e pós-crítica*.

De acordo com Silva (2003), o currículo pautado na teoria tradicional é marcado pela ênfase no “ensino, na aprendizagem, na avaliação, na metodologia, na didática, na organização, no planejamento, na eficiência e no objetivo” (Ibid., p.17). O professor seria um técnico de instrução, com papel de traduzir objetivos gerais determinados, comportamentais (mensuráveis) a aplicar dentro da sala de aula. Nessa perspectiva, não cabe questionar sobre o que é suposto ensinar. O foco é na eficiência, com reverência ao bom comportamento, e no controle. Nesse caso, o professor é formado como tecnólogo.

Na abordagem crítica, a teoria curricular, como esclarece o citado autor, traz a preocupação com “[...] poder, classe social, capitalismo, reprodução cultural e social, ideologia, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência” (SILVA, 2003, p.17). O autor explica que as teorias críticas têm as seguintes características: “[...] desconfiança, questionamento e transformação radical” (Ibid, p.30). Essa abordagem, cujas teorias são sustentadas, em sua maioria, pelos escritos marxistas e marxianos, as discussões são centradas



na escola e descrevem o currículo como resultado de determinada seleção feita por quem detém o poder de poder. Essa opção é a perspectiva que mais se destaca nesta pesquisa.

Segundo Silva (2003), as concepções pós-críticas são focadas na identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

O conhecimento dessas teorias é relevante para definir a abordagem teórico-metodológica que deve guiar um programa de organização curricular para a formação docente na magistratura, bem como qualquer outro currículo formativo, diante das diferentes fases que ele, com base em Sacristán (2000, p.55-56), pode apresentar, quais sejam:

- Currículo oficial: engloba textos dos ministérios, documentos oficiais - boa parte é prescrito.
- Currículo implantado: parte do currículo oficial que é interpretado pelo professor e aplicado.
- Currículo assimilado: parte do currículo implantado assimilado pelos alunos nas atividades, nos conhecimentos construídos.

Sem desconsiderar a interferência e relevância de cada um desses níveis no processo formativo, o foco, aqui, é no nível prescrito. Nesse nível será possível verificar certos elementos para responder as questões de pesquisa, visto que, conforme Sacristán (2000), no nível da prescrição devem ser estabelecidos os elementos que constituem a organização curricular como, por exemplo, as matérias/disciplinas, os conteúdos, as didáticas e as avaliações. Dessa maneira foram verificadas lacunas oficiais inerentes ao currículo da formação docente na magistratura e que podem ser sanadas com direcionamentos que têm como ponto de partida e chegada o contexto de trabalho dos docentes que são magistrados.

Os direcionamentos para isso apresentam-se, direta e indiretamente, nas falas dos protagonistas do ensino, ao caracterizarem o currículo como um plano flexível que deve ser prescrito de forma integrada, interdisciplinar e contextualizada.

#### 4.1 CURRÍCULO PRESCRITO: SINALIZAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DO MAGISTRADO

Falar de uma prescrição curricular para a formação docente na magistratura, entre outros campos, implica compreender que o currículo se apresenta como documento de suma relevância na organização do trabalho pedagógico, pois, como explica Borges (2008, p.10), constitui-se como “[...] o instrumento estruturante que dá sentido e materialidade ao processo pedagógico”.

Concordando com a professora-pesquisadora, “[...] a organização curricular precisa da participação de todos os autores implicados no processo formativo” (Idid, p.59). Desse modo, a prescrição curricular no âmbito da magistratura pode contribuir para que o currículo não fique no nível “oculto”, naquilo que o currículo oculto tem de negativo que é a supressão de conhecimentos importantes, a exemplo do que Santomé (1995, p.78) definiu como instrumento que: “[...] funciona de uma maneira implícita através dos conteúdos culturais, dos hábitos e das interações” [...]. Assim, o currículo é um instrumento relevante para direcionar o trabalho docente no alcance da missão educacional no âmbito das instituições acadêmicas e das Escolas Judiciais onde atuam.

Os elementos que constituem uma proposta curricular precisam ser alinhados ao projeto político-pedagógico da instituição. Não faz muito sentido um currículo apartado da práxis do trabalho docente, como defende Sacristán (2000), visto que é o professor quem irá modelar o currículo prescrito, como explica o autor. Daí o relevo do protagonismo docente na organização curricular. A prescrição aqui não se resume a uma indicação teórica do que deve ser um currículo, mas uma reflexão integrada na práxis dos referidos sujeitos, construindo com eles o desenho curricular da formação que consideram apropriadas.

Refletir sobre as questões necessárias à prescrição curricular demanda conhecimentos e posicionamentos que não se fazem na neutralidade política - com pauta em conhecimentos apenas técnicos. A atividade tem um viés ideológico que pode ser identificado, de acordo com Apple (2008, p.151), no seguinte questionamento: “Qual é o papel latente da estrutura linguística e lógica das perspectivas técnicas, eficientes e ‘científicas’ no currículo e na Educação em geral?”.

Essas interrogações dão margem a muitas reflexões; contudo, restringindo-se à elaboração curricular, um entendimento que pode ser colocado em pauta é a relevância delas para a condução crítica e reflexiva do processo de elaboração do currículo voltado para o desenvolvimento de práticas formativas do professor no contexto específico de trabalho dele. Momento no qual é preciso perceber esse profissional, diante da carga de responsabilidade no processo de formação de outros profissionais, como é possível compreender nas transcrições das falas dos docentes-magistrados (nos itens subsequentes ao 2.3), deveria ter uma formação planejada e valorizada no sistema de ensino em que estão inseridos de forma a protagonizarem, como sujeitos ativos, o próprio processo formativo na prescrição do currículo, que, com base em Sacristán (2000), insere-se em um contexto cultural e social amplo, que ocorre com o cruzamento de teorias e práticas (políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, didáticas, pedagógicas) situadas em determinado contexto.

#### **4.1.1 Prescrições curriculares para a formação do docente-magistrado - elementos oficiais no cenário Judiciário**

No Sistema de Ensino Judicial, não encontrando um projeto político-pedagógico, específico, no âmbito das instituições judiciais nacionais, a prescrição curricular da formação docente pode ser verificada nas peculiaridades sinalizadas nos documentos legais e normativos emanados dos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais para a formação profissional no âmbito do Poder Judiciário, principalmente das referidas escolas.

A atuação dos magistrados como professores nas instituições judiciais é relevante para a formação do futuro juiz, dos novos e, também, dos juízes experientes, visto que são profissionais providos de experiências e saberes disciplinares, experienciais e específicos do trabalho, fundamentais para o ensino profissional. Situação essa que pode ser inferida dos discursos das seções anteriores e da leitura da Lei Complementar nº 35, de 14 de março de 1979, que dispõe sobre a Lei Orgânica da Magistratura Nacional (LOMAN):

Art. 33 - O magistrado deve facilitar e promover, na medida do possível, a formação dos outros membros do órgão judicial.

Art. 34 - Também, tal profissional deve esforçar-se para contribuir com os seus conhecimentos teóricos e práticos ao melhor desenvolvimento do Direito e à administração da Justiça.

Tais dispositivos apontam a relevância da docência exercida pelos magistrados, cuja especificidade pode ser justificada pelos conhecimentos da prática profissional. Essa constatação remete às reflexões sobre a necessidade de formação contínua para profissionalização do magistrado que atua como docente. Embora, com base nas falas dos docentes-magistrados, registramos inquietações atinentes às situações oportunizadas ao magistrado para que ele possa, como prescreve o artigo 34 da LOMAN, “esforça-se” na realização da atividade docente, principalmente, diante das metas e volumes de trabalhos a eles impostos, considerando, entre outros, os desabafos do Docente-magistrado<sup>27</sup> JF-RO (citado no item 3.3.6). Ainda de acordo com a LOMAN,

[...] o exercício de cargo de magistério superior, público ou particular, somente será permitido se houver correlação de matérias e compatibilidade de horários, vedado, em qualquer hipótese, o desempenho de função de direção administrativa ou técnica de estabelecimento de ensino.

Ao exercer a docência, com base no inciso IX da citada norma, o magistrado poderá

receber gratificação por aula proferida em curso oficial de preparação para a Magistratura ou em Escola Oficial de Aperfeiçoamento de Magistrados (BRASIL, 1979). A norma traz elementos que podem ser favoráveis a um plano curricular da formação do docente-magistrado, principalmente, quanto à carga horária de trabalho e atribuições desse profissional. Mas, que carecem de reflexões contextualizadas nas reais necessidades dos docentes-magistrados e repensadas diante das situações de trabalho a eles imposta. O assunto é tratado no Código de Ética da magistratura, ao trazer no Art. 21 que:

§ 1º O magistrado que acumular, de conformidade com a Constituição Federal, o exercício da judicatura com o magistério deve sempre priorizar a atividade judicial, dispensando-lhe efetiva disponibilidade e dedicação.

§ 2º O magistrado, no exercício do magistério, deve observar conduta adequada à sua condição de juiz, tendo em vista que, aos olhos de alunos e da sociedade, o magistério e a magistratura são indissociáveis, e faltas éticas na área do ensino refletirão necessariamente no respeito à função judicial. (BRASIL, 2008)

A Resolução nº 34, de 24 de abril de 2007, do Conselho Nacional de Justiça, ao dispor sobre o exercício de atividades do magistério pelos integrantes da magistratura nacional, normatiza, no parágrafo único, que a docência por magistrados “[...] pressupõe compatibilidade entre os horários fixados para o expediente forense e para a atividade acadêmica, o que deverá ser comprovado perante o Tribunal” (BRASIL, 2007). A norma também esclarece, no art. 2º, que aos juízes é permitido o exercício de cargos ou funções de coordenação acadêmica como docentes, desde que “[...] envolvam atividades estritamente ligadas ao planejamento e/ou assessoramento pedagógico” (Ibid.).

No parágrafo 2º, o mencionado documento prescreve que o “[...] exercício da docência em escolas da magistratura poderá gerar direito a gratificação por hora-aula, na forma da lei”. Além disso, o art. 3º da citada norma determina que: “O exercício de qualquer atividade docente deverá ser comunicado formalmente pelo magistrado ao órgão competente do Tribunal, com a indicação do nome da instituição de ensino, da(s) disciplina(s) e dos horários das aulas que serão ministradas” (Ibid.).

A citada resolução, coesa com as recomendações da LOMAN, remete a uma lógica de atribuições docentes que devem ficar em segundo plano em relação à atividade precípua do magistrado - a judicante. Isso é perceptível nas preocupações dos docentes-magistrados (9, 10, 12 entre outros) que enfatizam a docência como atividade complementar e relevante, e que revelam a necessidade de seguirem os textos normativos quanto às demandas da carreira da magistratura. As consequências disso são reveladas na falas dos docentes (como por exemplo, entre outras, as dos docentes 7, 15, 28, 41 e 48 - citados nos itens 3.1.2; 3.3.1; 3.3.2.1; 3.3.4;

3.3.5 e 4.3.2.6), que externam as dificuldades e implicações que envolvem o duplo trabalho (docente-judicante). O que gera uma intensificação do trabalho nas duas atividades (docência e magistratura).

As recomendações, no sentido de melhorar as condições do trabalho e proporcionar a formação docente, entre outras ações, seria uma melhor atuação das instituições formadoras por meio de parceiras com outras instituições acadêmicas e educacionais onde, sabem (pelas informações dos Tribunais) que os magistrados atuam como docentes, para que, conjuntamente, possam pensar e propor soluções em prol de melhores ações formativas e de atuação, como as sinalizações apresentadas nas falas dos docentes-magistrados transcritas e analisadas no item 3.3.6.

A Resolução nº 106, de 6 de abril de 2010, do Conselho Nacional de Justiça - que dispõe sobre os critérios objetivos para aferição do merecimento para promoção de magistrados e acesso aos Tribunais de 2º grau - considerou no art. 8º, § 3º que:

As atividades exercidas por magistrados na direção, coordenação, assessoria e docência em cursos de formação de magistrados nas Escolas Nacionais ou dos Tribunais são consideradas serviço público relevante e, para o efeito do presente artigo, computadas como tempo de formação pelo total de horas efetivamente comprovadas (BRASIL, 2010).

Essas informações apresentam elementos inerentes à carreira docente no cenário jurídico. Explicitam as exigências legais submetidas aos magistrados para que exerçam a docência de forma complementar com a magistratura, em relação aos espaços e carga horária, em relação aos eixos norteadores. Considerando as falas dos docentes-magistrados, no item 2.3 (e nas demais seções), a partir da concepção de formação continuada com base em Gatti (2011), serão necessárias reflexões pautadas em discussões que melhorem o aperfeiçoamento profissional dos docentes por meio da formação continuada. Pois, como defende a autora: “Os processos de formação continuada constituem importante forma de apoio ao trabalho docente [...]” (GATTI, 2011, p.195). Por isso, um projeto formativo contínuo deve considerar as experiências e situações de ensino dos professores nos contextos de trabalho deles na realização do ensino, seja nas modalidades presencial ou a distância.

Foram evidentes as necessidades formativas para a atuação dos docentes-magistrados. No cenário educacional judicial, os direcionamentos curriculares sobre a formação dos mencionados profissionais, no papel de formadores, caberia às Escolas Judiciais Nacionais - Enfam e à ENAMAT. Por isso, coube-nos, também, buscar nos documentos publicados nos sítios das referidas instituições informações sobre o currículo em questão.

Na proposta educacional da ENAMAT, alguns elementos sobre o currículo da formação docente foram notados difusos nos Programas de Formação Inicial e Continuada de Magistrados, na Resolução Administrativa nº 1363/2009 e Resolução nº 06/2010 (Diretrizes do Ensino a Distância, definindo aspectos para a realização de cursos e componentes como atuação docente). De acordo com essa Resolução, Título 1, Cap. II, os cursos de formação de formadores constituem-se como uma das atribuições da Escola. Esse documento revela aspectos do perfil e incumbências dos docentes e os diferentes papéis a serem desenvolvidos pelos formadores (instrutores; tutores; assistentes de seleção de magistrados que em geral exercem as seguintes funções: coordenação, supervisão, execução, fiscalização e avaliação de resultado).

Os dados do anexo I da Resolução nº 06/2010 revelaram concepções de educação, currículo e orientações para ações de formação em EaD que, conseqüentemente, repercutirão no trabalho do docente. Por exemplo, nas orientações sobre as implementações dos cursos em EaD há aspectos relativos ao planejamento e à realização dos cursos com foco no desenvolvimento do aluno-juiz que, necessariamente, demanda do professor conhecimentos relativos ao planejamento, ao desenvolvimento, ao processo de interação (aluno-professor, aluno-aluno) de forma alinhada às especificidades da EaD. Isso porque essa modalidade de ensino demanda conhecimentos metodológicos diferenciados dos de um curso presencial. Requer do docente apropriação e utilização dos recursos tecnológicos disponíveis ao assumir uma postura de mediador e motivador do processo de aprendizagem, focado na autonomia do discente, como explicam Moore e Kearsley (2007).

Pelo que foi analisado na referida norma no cenário da ENAMAT, as demandas formativas por meio da EaD exigem do docente qualificação, desenvolver competências, para lidar com os diferentes meios de comunicação e interação (fórum, *chat*, videoconferências, audioconferências) e possa atuar como “[...] facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, colaborando para que o aluno-juiz chegue aos seus objetivos” (BRASIL, 2010, p.10). Além disso, no citado anexo, ao descrever o papel da equipe de implementação, é explicitado que o professor em EaD é “[...] responsável pela interação com os alunos, sendo sua principal razão [...] aplicar estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação, além de proporcionar aos alunos um bom nível de apoio individualizado.” (Ibidem, p.12).

Cabe aqui notar que, numa perspectiva crítica de currículo, o professor, seja na EaD ou outra forma de ensinar, não poder ser reduzido ao técnico do ensino. Pois, o significado do trabalho por ele realizado vai além de um simples fazer técnico, como explica Veiga (2010). Essa visão de professor pode ser um fator decisivo na continuidade de um ensino contrário à

emancipação dos formandos, tanto nos meios profissionais como nos acadêmicos, como nos faz refletir Oliveira (2004), citado na página 107.

Pela análise documental, na esfera da ENAMAT, foi possível inferir que a organização do currículo tem o foco em eixos teórico-práticos de desenvolvimento das competências de forma atrelada à solução de problemas situados no trabalho judicante. Compreendemos, pelas abordagens documentais e pesquisa empírica, que os professores, para atuarem em tais cursos, devam acionar conhecimentos pedagógicos didáticos como, por exemplo, definir as condições de aprendizagem, desenvolvimento de estratégias de ensino, avaliação, entre outros e judicantes - aprender e ensinar saberes relacionados ao processo do trabalho no ramo da magistratura em que atua. Essas observações têm alinhamento com o que discursaram os professores sobre os saberes e natureza docente, conforme consta nos itens 3.3.2 (sobre os saberes docentes na magistratura), 3.3.3 (sobre características da docência na magistratura) e 3.3.4 (que aborda as competências dos docentes).

Em síntese do que foi analisado, em termos de elementos curriculares, na referida Resolução, há indicações quanto ao papel do Professor (magistrados e outros profissionais) como responsável pelo planejamento da execução da unidade de estudo de sua área de conhecimento, com atribuições inerentes à atuação na EaD que apontam para os tipos de saberes e incumbências demandados aos docentes e que poderiam compor o currículo formativo de tais profissionais, tal como os relacionados às seguintes competências: 1. Definir as condições de aprendizagem por meio da promoção de discussões relacionadas ao conteúdo, oriundo de questões e situações-problema do trabalho judicante, bem como da ampliação dos temas apresentados no material didático; 2. Acompanhar o processo de organização dos estudos pessoais e coletivos dos Alunos-Juízes; 3. Instigar a participação dos Alunos-Juízes nos espaços de interação, quando a metodologia a exigir; 4. Mediar discussões nos ambientes de interação, quando a metodologia assim exigir.

Segundo os documentos consultados, na Enfam a docência é tratada, abreviadamente, nos artigos 11 (parágrafo 1º), 12, 18, 31 e 32 da Resolução nº 3/2013, que dispõe sobre as diretrizes da formação e aperfeiçoamento de magistrados e formação de formadores. Entre outros aspectos, o documento prevê: “Art. 18. A Enfam ministrará, diretamente ou em parceria com as Escolas judiciais ou de magistratura, cursos de formação de formadores” (BRASIL, 2013). Também, a Resolução nº 2/2011 da citada escola, ao estabelecer a retribuição financeira para atividade docente, elenca alguns papéis atribuídos ao docente que merecem análises em relação ao real papel dos professores magistrados na profissionalização de seus pares - os juízes. Isso porque, com base no artigo Art. 5º da Resolução nº 2, caberia aos docentes,

intitulados de capacitadores, realizar, no âmbito da referida instituição, as seguintes atribuições:

- I. apresentar proposta de conteúdo programático, metodologia de ensino, recursos didáticos e carga horária necessários à realização da ação de treinamento, desenvolvimento e educação a ser ministrada, de acordo com o público-alvo a que se destina;
- II. planejar as aulas;
- III. preparar o material didático, quando for necessário;
- IV. executar a ação de treinamento, desenvolvimento e educação, incluindo eventuais correções de trabalhos ou testes de verificação de aprendizagem;
- V. administrar problema, discussão inapropriada, ofensa ou incidente que seja prejudicial ao bom andamento da ação educacional, comunicando à Escola responsável, caso entenda necessário.
- VI. informar à Escola a necessidade de atualização de material didático detectada durante a realização da ação educacional (BRASIL, 2011).

Os citados itens constituem-se, de forma geral, elementos que podem integrar as rotinas de alguns docentes; mas, considerando que o docente deve ter um papel de agente social, comprometido com o projeto educacional da escola, caberiam reformulações das citadas atribuições de forma a evitar interpretações que limitem o professor como um mero executor de tarefas, e que não condiz com o papel de tais profissionais no referido âmbito escolar. O mais indicado seria pontuar atribuições que evidenciem a relevância da participação, da autonomia e do protagonismo do docente tanto no cenário educacional da mencionada instituição como na formação dos magistrados como um todo.

Nessa convergência, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) pode ser uma fonte de inspiração, pois traz, no art. 13, itens que demonstram as incumbências dos docentes como agentes articuladores no âmbito escolar. No mesmo sentido, podem ser de grande contribuição as abordagens de Veiga (2010, 2011) ao discutir a constituição da identidade e papel do docente - assunto mencionado no item 3.3.4 (Incumbências e competências).

No cenário do Conselho da Justiça Federal, a Resolução CJF 233/2013 foi o documento que, diretamente, mais apresentou referências à formação docente ao traçar orientações inerentes à “formação de formadores” dos magistrados, ao prevê que:

- Art. 30. A formação de formadores consiste em programa educacional voltado para o desenvolvimento de competências necessárias aos profissionais que atuarão na formação de magistrados federais, bem como para o alinhamento destes com os propósitos da formação.
- Art. 31. O programa tem o propósito de elevar o grau de qualificação técnico-pedagógica dos formadores e de prepará-los para bem desempenhar seu papel.
- Art. 32. Os temas e demais critérios para os cursos de formação de formadores serão definidos no manual executivo desta resolução.
- Art. 33. Os cursos de formação de formadores poderão ser realizados pelo Centro de Estudos Judiciários, pelas escolas de magistratura ou por instituições públicas ou privadas mediante convênio.



Art. 34. Será criado no Centro de Estudos Judiciários e nas escolas de magistratura o cadastro nacional de especialistas, destinado à seleção de profissionais formadores que atendam aos critérios estabelecidos no manual executivo desta resolução (BRASIL, 2013).

O documento, elaborado considerando algumas orientações normativas da Enfam, embora não apresente um programa curricular, é um instrumento relevante para orientar a formação docente, visto que pontua aspectos como possibilidades de parcerias, que remetem à valorização da ação formativa no meio das instituições que realizam o ensino profissional no âmbito da magistratura. A ressalva na análise do documento é que, numa abordagem pedagógica social e crítica, como expõe Saviani (2008), cabe ressaltar que o professor deve ser compreendido como autor do próprio processo formativo - como já debatido neste estudo.

Em resumo, no âmbito normativo da ENAMAT e da Enfam não foi verificado um projeto pedagógico específico ou diretriz curricular para a formação docente. Foram encontrados instrumentos normativos que trazem os seguintes direcionamentos: papéis e atribuições dos professores atuantes no ensino a distância e conteúdos inerentes à formação dos magistrados. Também foram encontradas informações relacionadas aos conteúdos destinados ao desenvolvimento profissional dos magistrados, nos aspectos teóricos e práticos, voltados às atividades profissionais que são sistematizados no âmbito das Escolas Judiciais e de Magistratura, tais como: ética, administração, filosofia, sociologia, psicologia, entre outros (conforme a Resolução nº 3/2013 da Enfam). Os referidos temas, apresentados como componentes da formação profissional do magistrado, são considerados conhecimentos relevantes demandados na atuação e, conseqüentemente, formação do docente na magistratura.

Em complemento do que já foi abordado, as análises documentais no cenário educacional das instituições da magistratura (LOMAN, CNJ, ENAMAT e Enfam) permitiram evidenciar os seguintes aspectos constitutivos da docência na magistratura que podem ser considerados em um projeto formativo: I) a docência só pode ser exercida com compatibilidade de horário entre atividade acadêmica e o expediente forense; II) a atividade docente deve ser comunicada pelo magistrado ao Tribunal que é vinculado, com indicação da instituição que atua - essa é uma informação que pode contribuir com identificação dos espaços formativos que poderiam implementar ações de formação docente de forma cooperativa com as instituições judiciais; III) no âmbito da Enfam, “os professores das Escolas Judiciais poderão aproveitar metade das horas-aula lecionadas para fins de promoção por merecimento” (BRASIL, 2013).

As análises documentais e falas dos docentes-magistrados, remeteram a reflexões sobre a relevância de um plano curricular que integre saberes da práxis dos docentes-magistrados.

## 4.2 CURRÍCULO INTEGRADO - DIREÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE-MAGISTRADO

Um efetivo processo de desenvolvimento profissional docente no âmbito da magistratura ainda padece da ausência de diretrizes curriculares e respectivos projetos políticos pedagógicos próprios, pensados, elaborados e implementados de forma conjunta, participativa, entre os sujeitos e entes responsáveis pela formações dos magistrados, incluindo eles próprios.

As abordagens seguintes trazem elementos em defesa de um currículo integrado e integrador de conhecimentos e ações pedagógicas, em espaços acadêmicos e profissionais, a partir das contribuições teóricas, principalmente, de Santomé (1998) e empíricas, dos protagonistas da docência na magistratura, participantes da pesquisa.

### 4.2.1 Currículo integrado para a docência na magistratura

De acordo com Lopes (2008, p.63-79), o pensamento educacional clássico trata a organização curricular a partir de três modalidades, objeto também das análises neste estudo. Primeiramente, trata-se do *currículo por competência*: mesmo tendo como centro a concepção de competência, ela não é entendida como elemento único dos conteúdos formativos, “[...] mas como um princípio de organização curricular.” (LOPES, 2008, p.63). O currículo organizado com base nas competências a serem desenvolvidas pelo aluno, conforme a referida autora, tem um foco instrumental, de formação para o trabalho, e está relacionado às teorias curriculares vinculadas à concepção de eficiência social. Em segundo lugar, cuida-se do *currículo centrado nas disciplinas de referência*: é regulado com base nas “disciplinas de referências” no “conhecimento especializado”, o enfoque curricular é na transmissão do “conhecimento científico”. (Ibid., p. 64). Na terceira matriz curricular, segundo a pesquisadora, os conteúdos disciplinares são organizados com base nos interesses dos alunos, numa lógica na qual “as disciplinas escolares são definidas em função das finalidades sociais a serem atendidas.” (Ibidem). Como explica a autora, nessas três matrizes curriculares a integração é possível, de forma coerente com os princípios estabelecidos para a estruturação dos conteúdos em cada uma.

O currículo integrado parte de uma organização do processo de ensino que valoriza os saberes da experiência dos educandos e possibilita uma atuação docente mais autônoma e crítica, como argumenta Santomé (1998). Nele, há que se considerar a busca pela prática pautada na transdisciplinaridade que, na explicação do citado pesquisador: “É a etapa superior de integração. Trata-se da construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as

disciplinas [...]” (SANTOMÉ, 1998, p.70). Esse conceito é externado pelo autor como sendo inspirado nas explicações sobre os níveis de colaboração e integração entre as disciplinas proposto por Jean Piaget. A compreensão disso pressupõe a articulação de um saber que vá além das disciplinas e promova a articulação entre os atores educacionais nos contextos em que estão inseridos, com o foco no processo de ensino e aprendizagem deles na condição de pessoas cujas capacidades diferenciam-se das de uma criança e adolescentes em relação às capacidades de criticar e analisar situações da vida com mais maturidade, de julgar as experiências já vividas, de ponderar informações e conhecimentos que lhes são dirigidos. Tal prática integradora não se aplica em uma sociedade pautada em ações segmentadas, que são reflexões de uma divisão social do trabalho de uma sociedade capitalista, como adverte o pesquisador. Tal projeto de formação depende de ações, também, integradas.

Ainda com base em Santomé (1998) e nos interlocutores da pesquisa, a integração no âmbito da formação docente na magistratura é situada na interligação/integração de saberes didático-pedagógico-jurídicos. Isso porque a formação docente não está desvinculada da formação do juiz, nem do operador do direito. Logo, ela pode ser integrada nos espaços curriculares acadêmicos profissionais (como é abordado nos itens 4.3.2.4 e 4.3.2.5). Para isso, a formação contínua é uma ação necessária para proporcionar ao docente-magistrado atualização observada por eles necessária para lidarem com os avanços do conhecimento.

Nos referidos cenários, para a concretização de um currículo integrado, o processo formativo deverá ocorrer paralelamente à atuação em serviço e de forma contextualizada, oportunizando, também avanços e atualizações na atividade judicante, na medida em que possibilita um trabalho, igualmente, mais integrado. Por exemplo: “As sentenças se tornam mais didáticas e o processo de aprendizado é contínuo. Não se ensina sem aprender. Trata-se de via de mão dupla”. (Docente-magistrado<sup>34</sup> JE-RS). Com isso, os saberes profissionais dos professores como defende Tardif (2012) devem ser o ponto de partida para o desenvolvimento das ações de formação na prática e para a prática docente.

Assim, no âmbito da magistratura, com base em Santomé (1998) e nos interlocutores da pesquisa, o currículo integrado pode ser organizado em temas, problemas, tópicos, instituições, e outros formatos, não se limitando ao isolamento das disciplinas, mas na conexão de desenvolvimento de competências, conhecimentos, a partir das necessidades e práticas dos atores educacionais. Esse modelo, com apoio no curricularista, pode concretizar-se com práticas de projetos baseados em problematizações das realidades dos citados agentes educacionais (como docentes e discentes). O que pode ser realizado de forma similar ao que, também, defendem Freire (2005, 2011, 2013) e Saviani (2008).

#### 4.2.1.1 Fundamentos que justificam o currículo integrado - na formação docente na magistratura

No cenário educacional da magistratura, conforme os discursos dos participantes da pesquisa, a integração deve ocorrer na concepção de ensino e aprendizagem apoiada na perspectiva crítica de educação e currículo. Assim, a ênfase deve ser nas experiências dos alunos, no favorecimento dos processos de aprendizagem. Nessa convergência, a ação formativa deve “[...] incluir a capacidade de tratar e aplicar os conhecimentos, estimar suas imitações e desenvolver os meios para superá-las” (SANTOMÉ, 1998, p.116).

A ação de integração deve considerar o trabalho do juiz como docente e voltar-se às finalidades mais práticas do ofício. Deve ter enfoque no desenvolvimento de quem está sendo formado e o professor formador deve atuar como um facilitador; considerar as expectativas de cada um no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as ações de ensino devem ser orientadas por estratégias “[...] que busquem aliar a vida prática, o que se vive corriqueiramente na vida judicante” (Docente-magistrado25 JE-PR).

Na ideia de integração explicitada por Santomé (1998, p.25), a organização curricular não se limita às disciplinas, o currículo pode ser organizado “[...] em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias, etc.” Isso implica ações de aprendizagens contextualizadas, que sejam significativas e construídas de forma não dissociada do processo de aprendizagem, com interdisciplinaridade. O que requer habilidades docentes, principalmente quando o profissional se defronta com um currículo prescrito e precisa desenvolver certas tarefas.

Nesse caso, partindo das ideias de Sacristán (2000), é na práxis, na confluência de teoria e prática, que é forjado o currículo. Pensando assim, é na aproximação dos saberes teóricos e práticos que é possível a integração. Isso exige uma *arquitectura curricular* que deve ocorrer reconhecendo a relevância da centralidade das tarefas na organização do currículo, pois: “[...] as tarefas são reguladoras da prática e nelas se expressam e conjugam todos os fatores que a determinam. Desse modo, o currículo se concretiza através de esquemas práticos” (SACRISTÁN, 2000, p.2). Nessa lógica, conforme o citado autor, a sala de aula é um dos espaços da integração curricular. Em relação ao assunto, Santomé (1998) explica que:

[...] o currículo pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais se deseja que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadão

solidário, responsável e democrático. Toda instituição escolar quer estimular e ajudar os alunos a compreender e comprometer-se com a experiência acumulada pela humanidade e, mais concretamente, com a sociedade na qual vivem (SANTOMÉ, 1998, p.95).

O planejamento de um currículo integrado pode ocorrer de diferentes formas. Mas o foco, segundo Santomé (1998), é no desenvolvimento dos estudantes. Em tal ação, são fundamentais reflexões sobre as razões das opções feitas, bem como a coerência dessas com os planos existentes e com as ações práticas. Algumas perguntas que poderiam contribuir para isso são:

1. Por que se deseja integrar? 2. QUEM faz a integração? (Que estudantes? Que corpo docente? Qual é o *status* dos envolvidos?) 3. Reflexões sobre CONTEÚDOS e MATERIAIS. Que se deseja integrar? 4. Perguntas sobre o ÂMBITO ORGANIZATIVO: QUE modalidade de COMUNICAÇÃO? 5. Questões relacionadas com os RECURSOS: Quanto TEMPO será dedicado ao projeto curricular integrado? (SANTOMÉ, 1998, p.188-9).

Tais questões, entre outras, podem direcionar o discurso pedagógico para um plano curricular da formação docente. Nesse sentido, Bernstein (1996) traz reflexões sobre os códigos ideológicos, impressos no discurso pedagógico, que podem ser relevantes na estruturação de um currículo integrado, à medida que desenvolve os conceitos de *classificação e enquadramento* - que, segundo o autor, são conceitos representativos das “[...] regras tácitas para o reconhecimento e a realização de significados e práticas contextualmente específicos” (BERNSTEIN, 1996, p.179).

Conforme o referido autor, a integração curricular está relacionada à divisão social do trabalho de forma associada às práticas pedagógicas. Assim, “[...] uma forte classificação designa posições/categorias (de uma divisão social do trabalho) fortemente isoladas entre si, enquanto uma classificação fraca designa posições/categorias com um isolamento muito reduzido” (BERNSTEIN, 1996, p.140). Logo, como explica o autor, o enquadramento forte está associado ao controle na pessoa do transmissor da mensagem; e o enquadramento fraco significa localizar o controle no sujeito adquirente.

Com tal lógica, quanto maior a divisão do trabalho dos sujeitos responsáveis pelas ações educacionais voltadas ao ensino dos magistrados, maior o isolamento entre os trabalhadores (professores, coordenadores, diretores, etc.) e suas práticas pedagógicas. No que se refere aos professores, isso reflete na menor interdisciplinaridade entre as disciplinas e os saberes especializados que poderiam ser compartilhados no ambiente de trabalho, dificultando a prática de um currículo integrado, nos moldes, por exemplo, do que defende Guimarães (2012).

Sendo o currículo forjado na relação de poder e controle, ele envolve códigos sociais e culturais, regras e tipos de mensagens para o reconhecimento e a realização de mensagens que posicionam os sujeitos em contextos educacionais. Várias podem ser as questões a serem levantadas para se pensar na integração curricular, como as já explicitadas na citação das ideias de Santomé, nesta seção. No caso da magistratura, talvez, fosse relevante proceder com os seguintes questionamentos: Qual o papel dos professores no processo de elaboração curricular? Como as Escolas Judiciais/de Magistratura e Universidades poderiam possibilitar a integração curricular na prática? Quais condições, conhecimentos, espaços seriam disponibilizados aos professores para integração? Tais inquietações são relevantes às ações de integração acadêmico-profissional.

Sobre o assunto, Borges (2011) explicita baseada na teoria curricular de Bernstein, que as condições necessárias à materialização e efetivação do currículo integrado na formação docente firmam-se na importância do trabalho coletivo calcado em bases solidárias, no compartilhar de relações acadêmicas e pedagógicas. A autora destaca, também, a relevância da atividade cooperativa, em contraposição ao trabalho isolado do docente. Recorre, para as explicações, as ideias de Sacristán, que demonstra preocupações inerentes às práticas individualizadas nas instituições educativas - defendendo as ações pedagógicas coletivas das quais os professores possam participar, pois:

A integração curricular não se faz no vazio, a sua materialidade exigirá das instituições e das pessoas uma predisposição para “se desarmarem”, para romperem com territórios do conhecimento já consagrados, legitimados e privatizados, “feudalizados”. Ela também exigirá por parte de quem elabora e vigia as políticas públicas educacionais uma postura mais dialogada e compartilhada com as instituições e as pessoas que compõem os sistemas educativos em suas diferentes esferas (BORGES, 2011, p.59).

Com inferência nas palavras da pesquisadora, as abordagens curriculares explicitam ideologias, afirmações que revelam interesses em construções de perfis de indivíduos considerados adequados ao modelo social que se tem ou que se almeja ter. Nesse trajeto, pensar a formação de professores, no cenário da magistratura, presumivelmente, requer ações que se justifiquem em uma lógica análoga à que foi exposta em relação ao currículo integrado. Nesse caso, como defende Borges (2011) e Santomé (1998), entre outros estudiosos, o currículo deve ser elaborado com o protagonismo docente, de forma coletiva, evitando-se a fragmentação. Deve-se prezar pela integração de conhecimentos, de maneira interdisciplinar, e por ações de parcerias com agentes multidisciplinares.

Uma proposta desse tipo, considerando a realidade dos professores que são magistrados

e são oriundos de uma formação de bacharéis, implica compreender a realidade do trabalho e constituição indenitária, a pluralidade e o contexto de aquisição dos saberes dos professores que, conforme Tardif (2012, p.19), “[...] é plural e também temporal, uma vez que, [...], é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. Esse fato, ao ser considerado na composição curricular da formação de tais docentes, externa a necessidade de uma constante formação contextualizada na práxis pedagógica, vinculada a saberes teóricos e práticos. Nesse caso, a integração pode ocorrer com interações de saberes diversos, com base na reiteração daquilo que se sabe fazer para produzir a própria prática profissional, como explica o autor.

Essas ideias fundamentam o que foi proposto como currículo, com base nas falas dos interlocutores da pesquisa, em relação à integração das noções comuns/basilares da formação pedagógica, transversais e específicas do ensino nos cenários acadêmico-profissionais do currículo da formação docente na magistratura. Esse, ao que parece, pode ser concretizado com diretrizes que se fundamentem no desenvolvimento profissional do magistrado-docente de forma que integrem as dimensões das competências (técnica, estética, política, ética) surgidas das práxis acadêmico-profissionais e docentes-judicantes. O que é tratado a seguir.

### 4.3 CURRÍCULO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (ACADÊMICO - PROFISSIONAL) DO DOCENTE NA MAGISTRATURA

O currículo, como discorre Sacristán (2000), deve ser arquitetado na prática, com base na práxis dos professores, considerando os plurais saberes como protagonistas do ensino, como argumenta Tardif (2012). Momento no qual é relevante saber o que pensam sobre a própria formação os juízes que são docentes, cujo perfil é relacionado ao de um agente social - numa perspectiva de ação docente como a explicitada por Veiga (2010, 2011).

A elaboração curricular para a contínua formação em serviço deve originar-se de um projeto coletivo, interdisciplinar, contextualizado - como podemos inferir dos discursos de Borges (2008, 2011), Freire (2005, 2011, 2013), de Imbernón (2009), Santomé (1998), - entre outros.

Na convergência do que abordamos, com legitimidade nas falas dos interlocutores da pesquisa, traçamos algumas diretrizes de estruturação do currículo para a formação do docente-magistrado, numa perspectiva de integração com base em Santomé (1998). Nesse percurso, é valorizado o protagonismo do docente-magistrado ao inserirmos neste texto as preciosas considerações dos referidos profissionais, que imprimem essencial projeção ao debate proposto.

#### **4.3.1 Peculiaridades do currículo da formação docente - princípios orientadores na perspectiva dos docentes-magistrados**

As orientações atinentes à formação dos docentes-magistrados foram sistematizadas neste estudo com base no panorama curricular tecido nas perspectivas e necessidades educacionais dos participantes da pesquisa, com base no contexto desses profissionais, com pontuações dos aspectos que consideraram apropriados, de acordo com as peculiaridades que envolvem o trabalho e a formação deles - como juízes e professores.

Nesse contexto, o currículo foi traduzido em: a) plano coletivo, flexibilidade, contextualização e integração à práxis judicante; b) formação teórico-prática - cursos curtos e contínuos; c) conteúdos teórico-práticos variados; d) metodologias otimizadas às práticas judicantes - contextualizadas; e) ensino-aprendizagem na práxis do público-alvo; f) modalidade mista (com ações de ensino presencial e a distância); g) espaços formativos profissionais-acadêmicos. O quadro nº 7, a seguir, traz um panorama das referidas categorizações.



**Quadro 7 - Peculiaridades do Currículo da Formação de Docentes-magistrados**

Categorias	Ocorrências
<p><b>a) Plano coletivo, flexibilidade, contextualização e integração à práxis judicante</b></p>	
<p>1) um currículo que possibilitasse uma formação ampla e, ao mesmo tempo, permitisse uma reciclagem de vários conteúdos; 2) é fundamental que haja um programa institucional que estimule o magistrado a participar, em periodicidade a ser definida, de cursos de aperfeiçoamento e de reciclagem; 3) que o juiz se inscrevesse e participasse livremente daqueles que desejasse; 4) A carga horária deve ser planejada com ênfase no enfoque prático; 5) Deveria haver um incentivo da magistratura à docência dos seus membros. Isso passaria por uma adaptação de horários, férias, etc; 6) que busquem aliar a vida prática, o que se vive corriqueiramente na vida judicante; 7) Especialmente com horários flexíveis. Em regra, horário noturno; 8) Teria que incluir carga horária específica, 9) com afastamento do trabalho e 10) métodos de avaliação do aprendizado; 11) O tempo dedicado na docência deve ser considerado também na sua carga horária de trabalho normal; 12) Depende de vários fatores, momentos e necessidades! 13) planejamento deve ser feito mediante cursos com mestres de todas as áreas de ensino; 14) Com um programa continuado e regionalizado de formação dos juizes como formadores de seus servidores.; 15) é necessário um mapeamento das habilidades e competências necessárias para o bom desempenho da magistratura; 16) Dependerá da abrangência do curso e do programa da escola; 17) Buscar [...]o interesse público e não, somente, o particular; 18) Um currículo de formação que busque o enriquecimento do estudante e, também, do curso que deverá ser aprimorado em razão dessas experiências; 19) Dando ênfase aos conteúdos transdisciplinares; 20) deveria haver clara limitação da carga horária dedicada á docência; 21) oportunidade de se reunir com pedagogos a fim de alinhar os objetivos do curso e o material didático e conteúdo a ser desenvolvido; 22) [...] o magistrado que fosse o docente tivesse licenciado no período das aulas, nos termos da atual LOMAN, art. 73 ; 23) curriculum que desse importância para a provocação quanto à quebra dos dogmas.</p>	23 frases relacionadas ao tema
<p><b>b) Formação teórico-prática - cursos curtos e contínuos</b></p>	
<p>1) Cursos de no mínimo 20 horas devem ser priorizados; 2) Quanto à carga horária, o melhor seria não exigir um número mínimo obrigatório; 3) com ênfase no enfoque prático; 4) cursos que busquem aliar a vida prática; 5) incluir carga horária específica; 6) Com um programa continuado e regionalizado de formação dos juizes como formadores de seus servidores; 7) deve correlacionar a teoria com casos práticos; 8) [...] como docente, deveria submeter-se a um curso de capacitação docente, a fim de tomar conhecimento de novas técnicas de ensino e de aprendizagem; 9) A carga horária adequada seria de 10 horas mensais; 10) Com uma carga horária não elevada; 11) eu somente assumo 20 horas/aulas na universidade. Acredito que ir, além disso, poderá prejudicar uma das atividades; 12) De preferência no período noturno e nos finais de semana; 13) A formação deveria envolver temas de reflexão para a atividade do magistrado.</p>	13 frases
<p><b>c) Conteúdos teórico-práticos variados</b></p>	
<p>1) os conteúdos devem ser, variados (alguns cursos mais teóricos, outros mais práticos); 2) aplicado no cotidiano de minha atividade judicante; 3) os conteúdos devem estar correlacionadas com as práticas presentes no exercício da carreira; 4) técnicas de administração do Fórum, Técnicas de procedimentos utilizados em audiências, Técnicas de comunicação com advogados, partes e servidores do Fórum, Técnica estrutural da sentença, Técnicas de análise crítica de conteúdos, Técnicas de equilíbrio psicossomático no trato com problemas presentes no Fórum, dentre outras; 5) a didática que deve conter uma sentença; 6) Dando ênfase aos conteúdos transdisciplinares; 7) o conteúdo de humanismo e ética como norteadores de todos os demais conteúdos; 8) temas para a atividade do magistrado como, por exemplo, perfil de litigantes, o papel do direito na solução de conflitos sociais e pessoais, repercussão social e econômica das decisões judiciais, dilemas das demandas coletivas, judicialização da vida social, a relação entre economia e direito, etc; 9) conhecimento jurídico na área de atuação, mas também na formação filosófica e psicopedagógico; 10) noções de construção do conhecimento, voltada para a prática em sala de aula; 11) Ética, consciência da função e do Poder em que atua; 12) relações humanas; 13) Conhecimento didático-pedagógico; 14) pedagógicos; 15) pedagógicos; 16) Técnico-jurídico; 17) Metodologias e técnicas de ensino presencial e virtual; 18) metodologia de ensino; 19) Metodologias de ensino e pesquisa; 20) Didática; 21) estudo das técnicas de docência; 22) postura crítica; 23) técnicas de didática; 24) técnicas de comunicação; 25) técnicas de estudos de caso; 26) Conhecimento técnico; 27) técnicas de estímulo à produção intelectual; 28) casos práticos; 29) Gestão em sala de aula, Gestão; 30) Base de pesquisa; 31) metodologia de pesquisa; 32) Projeto de Pesquisa; 33) psicologia comportamental; 34) psicologia, para lidar com pessoas; 35) psicologia forense; 36) Psicologia do ensino; 37) Psicologia da educação; 38) sociologia; 39) sociologia; 40) sociologia; 41) mecanismos de avaliação; 42) técnicas avaliativas; 43) avaliação; 42) Temas interdisciplinares; 43) interdisciplinares e específicos; 44) específicos do ramo do Direito em que se desenvolve a docência; 45) conhecimento da jurisprudência atualizada dos tribunais em relação à área que o magistrado for dar aulas; 46) conhecimento jurídico na área de atuação; 47) perfil de litigantes; 48) o papel do direito na solução de conflitos sociais e pessoais; 49) repercussão social e econômica das decisões judiciais; 50) dilemas das demandas coletivas, judicialização da vida social; 51) a relação entre economia e direito; 52) Atualização jurisprudencial; 53) Hermenêutica Jurídica; 54) Direito Constitucional; 55) Direitos Humanos; 56) Direito Processual; 57) gramática; 58) formação filosófica; 59) convivência com o diferente; 60 compreensão das deficiências dos alunos; 61) planejamento; 62) informática; 63) tecnologia; 64) história.</p>	64 frases
<p><b>d) Metodologias otimizadas às práticas judicantes - contextualizadas</b></p>	

<b>Categorias</b>	<b>Ocorrências</b>
1) técnicas de ensino objetivas e eficientes, [...] sem comprometimento de tempo muito extensos, [...], de modo a não prejudicar a atividade de magistratura; 2) Não é preciso vê-los e tratá-los como se fossem estudantes de colégio; 3) correlacionadas com as práticas presentes no exercício da carreira; 4) cursos que busquem aliar [...] o que se vive corriqueiramente na vida judicante; 5) Metodologia de ensino participativa; 6) qualquer aula de direito deve correlacionar a teoria com casos práticos.	6 frases
<b>e) Ensino-aprendizagem na práxis do público-alvo</b>	
1) a experiência na magistratura deveria ser aproveitada para a formação do futuro magistrado. 2) É preciso confiar no juiz, inclusive no seu sentido de profissionalismo; 3) finalidades mais práticas; 4) tendo como foco do processo de formação o formando, e não o formador; 5) já que o alunado será qualificado, não se pode também deixar de analisar a expectativa de cada um com demonstração de pontos em destaque para o aprendizado.	5 frases
<b>f) Modalidade híbrida</b>	
1) os cursos, à distância devem ser reduzidos ao máximo, pois não permitem a troca de experiências e a interação entre os alunos da mesma forma que os, presenciais. 2) Seminários, reuniões semanais... tudo se mostra possível. Não se pode olvidar, também, dos cursos a distância, práticos, objetivos, abrangentes e de menor custo; 3) se for online sempre será mais favorável, em razão da flexibilidade de dias e horários; 4) dando prioridade para cursos presenciais.	4 frases
<b>g) Espaços formativos profissionais-acadêmicos</b>	
1) a formação do professor deve ocorrer na própria universidade em nível de graduação e pós-graduação; 2) deveria ser exercida pelas Escolas de Magistraturas; 3) Pós-Graduação Stricto Senso (Mestrado e Doutorado); 4) As escolas de magistratura poderiam organizar cursos específicos de formação de magistrados para a docência e posteriormente utilizar esses mesmos magistrados nos cursos gerais promovidos pela escola.	4 frases

Fonte: Autora, 2013, com base nas respostas às questões 9 (40 participações) e 10 (45 participações) do questionário.

Os elementos identificados no quadro nº 8 explicitam as particularidades do currículo da formação dos docentes-magistrados que determinam os princípios orientadores e demais componentes da organização e concretização curricular.

Com base nas especificidades formativas do docente-magistrado, o currículo deve definir os fins a que ele se destina, as formas de operacionalizá-lo em relação à totalidade de um plano de educação e aplicabilidade de forma sistêmica, com vistas ao alcance de necessidades formativas de âmbito local, nacional ou regional. Tal prática, com base em Goodeson (2012), sofre interferências de fatores políticos, sociais, culturais e demográficos. A mudança em um deles afeta todo o sistema curricular.

Nesse momento, precisamos refletir sobre as orientações em relação às finalidades e às principais questões a serem respondidas ao se estruturar um projeto curricular, tais como: *Qual formação? Para qual cidadão? Em que sociedade?*. Como nos permite compreender Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010, p.42). Associada a essas reflexões, um projeto curricular, numa perspectiva de integração, demanda questionamentos como os listados por Santomé (1998), como os citados no item 4.2.1.

As referidas questões devem ser respondidas pelas instituições de ensino, de acordo com seus projetos político-pedagógicos. Porém, as análises feitas nos permitem dizer, com base nas falas dos nossos interlocutores, que a formação docente na magistratura deve ocorrer baseada num projeto de currículo que é orientado por fundamentos de humanismo e ética como norteadores da formação (como indicou o Docente-magistrado<sup>38</sup> JF-MG). Nesse sentido, compreendemos que a ação formativa deve ser desenvolvida orientada por princípios

pedagógicos inspirados na perspectiva crítica de educação e currículo que visa a emancipação humana, como defende Saviani (2008), Freire (2005, 2011, 2013) e outros educadores.

A formação do docente-magistrado deve ser desenvolvida vinculada a um projeto educacional no qual compreende a sociedade, a escola e o homem numa construção que ocorre de forma integrada ao percurso de vida dos atores educacionais e que é histórico, social e cultural. Nesse trajeto, o homem é um ser social em constante mudança, transformação, em um contínuo processo de aprendizado que ocorre na (e com) a práxis, num movimento entre pensar-agir-ser-fazer-refletir para desenvolver-se nos dilemas de uma vida (pessoal e profissional) concreta que se (re)faz consciente de sua condição humana no sentido de criticamente problematizar a realidade na qual se encontra. Para garantir isso, o docente deve ser formado para mobilizar e integrar diversos saberes (teóricos e práticos) em prol de uma educação criativa e transformadora.

Com essa compreensão, situamos que a docência na magistratura tem expressivos efeitos, pois entre outras razões:

[...] revela-se na maior abertura do magistrado à sociedade, ou seja, a docência viabiliza ao magistrado manter contato direto com o jurisdicionado, ouvindo as angústias deste e vice-versa. Em consequência, desperta-se no magistrado a razão crítica, ensejando um repensar da atividade exercida (Docente-magistrado43 JE-SP).

É um canal de aproximação do magistrado com um setor importante da população, uma forma de ouvir a sociedade ao mesmo tempo que pode transmitir uma nova visão da magistratura, quebrando paradigmas, dogmas, fazendo com que o profissional saia do casulo do gabinete, dos limites do processo, e recicle suas experiências e visões de vida (Docente-magistrada47 JE-SC).

A docência configura-se, sem dúvidas, como atividade relevante para a profissionalização dos juízes. Isso ficou explícito nas respostas dos docentes-magistrados citados anteriormente e em outras falas relacionadas neste estudo, principalmente as inseridas no item 3.3.4 (incumbências e competências) e 3.3.5 (implicações da docência). Por essa razão, o currículo da formação docente é justificável, pois: “As implicações são positivas, porque ao se preparar para a docência, o magistrado está necessariamente se atualizando, tornando-se assim ele mesmo mais bem preparado” (Docente-magistrado38 JF-MG). Para isso, os princípios orientadores da formação devem inserir-se na perspectiva crítica de educação e currículo que visa à emancipação humana.

#### **4.3.2 Composição curricular da formação docente na magistratura - na perspectiva dos protagonistas da pesquisa**

Para compreendermos, operacionalmente, a organização curricular de uma proposta formativa para a docência na magistratura, fizemos algumas perguntas (Apêndices A e B) a 53 magistrados que atuam como Professores - em espaços profissionais, acadêmicos e outros - e, também, a dois magistrados atuantes como Diretores e um que é Coordenador em instituições de formação de magistrados.

As abordagens subseqüentes são baseadas nas respostas dadas pelos referidos atores às questões inerentes à elaboração curricular inseridas nos instrumentos de pesquisa (apêndices A e B). A partir disso, as sistematizações seguintes foram realizadas com inspirações em orientação de um roteiro de um programa de organização curricular cujo texto integra as atividades avaliativas da disciplina Currículo: Fundamentos e Concepções do Programa de Pós-graduação em Educação da UnB, ministrada pela professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges.

#### 4.3.2.1 Espaços formativos acadêmicos-profissionais – de atuação e formação dos docentes-magistrado

De forma geral, as falas indicaram que as ações formativas poderiam ser realizadas nos âmbitos universitários (em nível de graduação e pós-graduação) e das Escolas Judiciais/Magistraturas (cursos específicos de formação de magistrados para a docência) - oportunidade de formar corpo docente para as escolas.

Como base em Imbernón (2009), os espaços formativos são importantes numa concepção de formação contínua em serviço. Pois, o relevo e desenvolvimento da formação profissional estão relacionados ao trabalho do professor em cada contexto específico.

A atuação do docente-magistrado em espaços profissionais e acadêmicos requer uma proposta formativa que pode ser implementada de forma cooperativa entre as referidas instituições em prol da formação de base pedagógica. Isso é relevante para a constituição de uma identidade e perfil docente na magistratura.

#### 4.3.2.2 Perfil dos docentes - consideração para a definição da organização curricular

Falar de um perfil dos docentes-magistrados (conforme dados apresentados no item 3.3.1) implica reflexões sobre o nível de formação didático-pedagógica do referido profissional no percurso de constituição de uma identidade profissional dos referidos sujeitos e que entendemos não se limitar às características e papel de um técnico do ensino, mas que se forja em meio às opções políticas, às ações sociais e posturas éticas do magistrado atuante nos

cenários acadêmicos e profissionais, considerando a magistratura e a docência como atividades relevantes e complementares.

O perfil da docência na magistratura apresenta-se em uma dimensão acadêmico-profissional e de caráter docente-judicante diante do que demonstram os docentes magistrados, isso exige um currículo integrado no sentido de vinculação entre saber inerente à docência e saberes específicos da atividade judicante do magistrado a importância os docentes-magistrados são a formação deve ser planejada de forma situada no processo de trabalho que é duplo (docência e magistratura). O Apêndice D traz elementos que apontam para um perfil acadêmico-profissional de atuação e formação do docente-magistrado.

No momento de planejamento curricular da ação formativa, com foco na constituição de uma identidade docente, além das expectativas, outros aspectos devem ser considerados como: “[...] a idade, a etapa da carreira profissional, as experiências vividas e os fatores de gênero, que configuram essa “pessoa total”. [...] a maneira como os professores e professoras sentem, pensam e atuam” (BOLIVAR, 2002, p.8). Reflexões sobre tais aspectos contribuirão para que as ações de formação não fiquem no nível do real pensado e desconectadas do trabalho concreto e contexto dos sujeitos educacionais.

Na definição do perfil docente como agente social, conforme defende Veiga (2010, p.45), faz-se necessário um currículo que aponte para aspectos que o docente-magistrado deve desenvolver de forma condizente com o projeto de educação de qualidade, fundamentado em princípios que prezem a criatividade e capacidade de transformação do referido profissional como ator social, para a práxis criativa, como defende Vázquez (2011).

Dessa maneira, o perfil profissional, acadêmico e pedagógico, na medida em que remete à constituição de uma identidade do docente ideal, é elemento primordial a considerar em um plano curricular de formação para o ofício de professor na magistratura. Com base nele é que faz sentido pensar e concretizar um currículo para uma formação profissional dos docentes-magistrados em um projeto que é contínuo e associado às práticas desses atores nos ambientes acadêmicos e profissionais, considerando as especificidades de cada um desses contextos. Essa é uma reflexão que compartilhamos ao considerarmos os ensinamentos de Tardif (2012), Sacristán (1998), Imbernón (2009), entre outros pesquisadores. Com base nisso é que deverão ser definidos e integrados os conteúdos da formação profissional dos citados docentes.

#### 4.3.2.3 Conteúdos integradores - ensino-aprendizagem dos magistrados-docentes

Numa perspectiva crítica e integrada de currículo, conforme Santomé (1998), os

conteúdos da formação docente devem ser definidos com base nas experiências desses profissionais, compreendidos como sujeitos em constante processo de aprendizagens. Seguindo essa lógica, devem ser tratados sobe uma ótica de formação interdisciplinar, contribuir para o docente-magistrado enfrentar os dilemas cotidianos de forma crítica, como faz refletir o referido autor. Nesse sentido, os processos de ensino devem ter como meta fazer com que o profissional saiba lidar, técnica, ética, política e socialmente, com a diversidade de informação de forma a “[...] integrá-la e analisá-la criticamente” (SANTOMÉ, 1998, p.240).

As falas dos docentes-magistrados apontam para projetos de ensino voltados aos saberes e conhecimentos pautados em conteúdos programáticos da área de formação pedagógica, vinculados aos saberes jurídicos e atinentes à atividade judicante, como é possível verificar no quadro 8 (inserido nesta seção) e no do Apêndice D.

Com inferência em Freire (2005), numa perspectiva de práxis educacional emancipadora, o conteúdo deve ser definido em uma construção conjunta que parte das relações de diálogos inerentes às necessidades contextuais dos educandos; mas, com o foco de sistematização e mudança de mentalidade em relação ao senso comum. Para isso, o currículo integrado no âmbito da docência na magistratura, como base nas respostas dos docentes-magistrados, deve ser estruturado com saberes que são de caráter: pedagógicos, didáticos, inter/transdisciplinares, transversais - voltados à formação pedagógica e saberes específicos à prática profissional do juiz que é docente.

Nessa convergência o quadro 8, a seguir, traz dados que podem contribuir com a elaboração de um projeto curricular voltado para a formação pedagógica do juiz que é docente.

Quadro 8 - Componentes Curriculares da Formação Docente na Magistratura

EIXOS		COMPONENTES CURRICULARES	
Teórico-prático		(Temas relacionados aos saberes/competências a desenvolver/aprimorar indicados pelos docentes-magistrados)	
EIXO I - FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	FOCO (Competências)	ÁREA DO ENSINO ACADÊMICOS-PROFISSIONAIS TEMAS (disciplinares e curriculares)	COMPETÊNCIAS (Saberes a aperfeiçoar ou desenvolver)
	Desenvolver e aperfeiçoar os saberes experienciais e profissionais específicos do trabalho docente. Para ensinar nos espaços acadêmicos-profissionais		<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Avaliação (mecanismos e técnicas);</li> <li>2) Conhecimento didático-pedagógico;</li> <li>3) Conhecimentos Pedagógicos;</li> <li>4) Didática (técnicas de comunicação; técnicas de didática; planejamento de aulas);</li> <li>5) Educação a Distância.</li> <li>6) Educação Especial (convivência com o diferente, compreensão das deficiências dos alunos);</li> <li>7) Gestão (e gestão em sala de aula)</li> <li>8) Metodologia do Ensino Superior;</li> <li>9) Metodologias de ensino (presencial e virtual) e pesquisa;</li> <li>10) Noções de construção do conhecimento (foco na prática em sala de aula);</li> <li>11) Pesquisa (metodologias, projetos);</li> <li>12) Planejamentos (geral e aulas);</li> <li>13) Psicologia da educação;</li> <li>14) Psicopedagogia.</li> </ol>
Desenvolver saberes Inter/transdisciplinares (integradores) Nos espaços acadêmicos-profissionais			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conteúdos transdisciplinares;</li> <li>2. Comunicação;</li> <li>3. Democracia;</li> <li>4. Ética;</li> <li>5. Humanismo e ética como norteadores de todos os demais conteúdos;</li> <li>6. Relações humanas;</li> <li>7. Temas interdisciplinares (Econômicos; Históricos; Sociológicos; Psicológicos. Etc)</li> <li>8. Informática.</li> <li>9. Saberes sociais/experienciais (pessoais e institucionais).</li> <li>10. Outros-relacionados à docência e atividades judicial e jurídica.</li> </ol>

EIXO II - FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL	FOCO (Competências)	ÁREA DO ENSINO ACADÊMICOS-PROFISSIONAIS TEMAS (disciplinares e curriculares)	COMPETÊNCIAS (Saberes a aperfeiçoar ou desenvolver) OBJETIVOS
	Desenvolver e aperfeiçoar saberes (disciplinares, experienciais, e curriculares) Matérias de ensino (para o) trabalho docente em ambientes acadêmicos-profissionais	<p><b><u>FOCO MAIS ACADÊMICO:</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Direito Constitucional</i></li> <li>2. <i>Direito Processual</i></li> <li>3. <i>Direitos Humanos</i></li> <li>4. <i>Economia</i></li> <li>5. <i>Filosofia do Direito;</i></li> <li>6. <i>História.</i></li> <li>7. <i>Psicologia (comportamental; para lidar pessoas; forense)</i></li> <li>8. <i>Sociologia.</i></li> <li>9. <i>Outros - específicos determinados pelos currículos institucionais.</i></li> </ol> <p><b><u>FOCO MAIS PROFISSIONAL:</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Atualização jurisprudencial;</i></li> <li>2. <i>Conhecimento jurídico na área de atuação.</i></li> <li>3. <i>Dilemas das demandas coletivas;</i></li> <li>4. <i>Hermenêutica Jurídica;</i></li> <li>5. <i>Judicialização da vida social;</i></li> <li>6. <i>O papel do direito na solução de conflitos sociais e pessoais;</i></li> <li>7. <i>Perfil de litigantes;</i></li> <li>8. <i>Relação entre economia e direito;</i></li> <li>9. <i>Repercussão social e econômica das decisões judiciais;</i></li> <li>10. <i>Segurança pública;</i></li> <li>11. <i>Técnicas de equilíbrio psicossomático no trato com problemas presentes no Fórum, dentre outras;</i></li> <li>12. <i>Técnicas de estudos de caso;</i></li> <li>13. <i>Temas para a atividade do magistrado como, por exemplo, perfil de litigantes, o papel do direito na solução de conflitos sociais e pessoais, repercussão social e econômica das decisões judiciais, dilemas das demandas coletivas, judicialização da vida social, a relação entre economia e direito, etc.</i></li> <li>14. <i>Específicos determinados pelos currículos institucionais.</i></li> </ol>	<p><b><u>CONTEXTO ACADÊMICO</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) <i>Aperfeiçoar conhecimentos na área do Direito Constitucional para a prática docente.</i></li> <li>b) <i>Aperfeiçoar conhecimentos na área dos Direitos Humanos para a prática docente;</i></li> <li>c) <i>Esforçar-se para contribuir com os seus conhecimentos teóricos e práticos ao melhor desenvolvimento do Direito e à administração da Justiça.</i> (E outras conforme temas relacionados).</li> </ol> <hr/> <p><b><u>CONTEXTO PROFISSIONAL</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>d) <i>Facilitar e promover, na medida do possível, a formação dos outros membros do órgão judicial;</i></li> <li>e) <i>Aperfeiçoar conhecimentos na área do Direito Constitucional para administrar como requisito de qualificação para o trabalho judicante e prática da docência.</i></li> <li>f) <i>Aperfeiçoar conhecimentos na área dos Direitos Humanos para a prática docente;</i> (E outras conforme temas relacionados).</li> </ol> <p>✓ Contribuir com a formação para a especialização docência realizada por magistrados nos âmbitos acadêmicos e profissionais.</p> <p>✓ Contribuir com a articulação entre formação docente no ensino profissional e acadêmico, com a integração entre saberes específicos necessária à formação intercambiada nos referidos cenários.</p> <p>✓ Contribuir com contínua melhora das ações educacionais das escolas de formação de magistrados e universidades/outras instituições de ensino superior/profissional com a atuação do docente-magistrado de forma integrada.</p> <p>✓ Contribuir com a melhora na prestação jurisdicional por meio do constante aprendizado do docente-magistrado e que tem como consequência a qualidade do ensino por ele realizado no âmbito acadêmico e profissional.</p>

Fonte: Autora, 2013, com base nos dados da pesquisa empírica.

Com base no Apêndice D, de acordo com os conteúdos selecionados, a formação docente deve ocorrer com a integração entre os saberes da prática judicante/jurídica com os da



formação pedagógica. A ação formativa com base nisso poderá integrar mundo acadêmico e profissional e é importante porque permite a relação dos docentes com os próprios saberes que, com base em Tardif (2012), deve ser considerada no processo de profissionalização. Os saberes do professor, como explica o pesquisador, não podem ser reduzidos à transmissão de conhecimentos já estabelecidos uma vez que podem ser constantemente reelaborados, ressignificados, de acordo com as situações que os docentes se deparam.

No meio da educação profissional, nas Escolas Judiciais e de Magistratura, (e também nos espaços acadêmicos) a integração dos saberes docentes, com base no que propõe Guimarães (2012), é de fundamental relevância para o desenvolvimento do processo do trabalho judicial, na medida em que do juiz são exigidos múltiplos e complexos conhecimentos que devem ser acionados na práxis, de forma interligada e inter(trans)disciplinar, durante o julgamento de um caso concreto e em outras atividades que lhe são atribuídas por responsabilidade do cargo na pessoa de agente social e político.

A conexão entre conteúdos didático-pedagógicos com as matérias específicas da formação do juiz no seu processo de profissionalização atribui significação para a formação docente e jurídica na medida em que funde teoria e prática, possibilita a vinculação didática e pedagógica do que o professor aprende em uma aula para saber agir/atuar numa conciliação, num processo de mediação de conflitos, por exemplo, e, ao mesmo tempo também, na mesma ação formativa pode ser possibilitada a inserção de matérias da formação pedagógica que oportunizará uma formação mais integrada do magistrado que já atua como docente. Isso deve ser explicitado na organização curricular.

#### 4.3.2.4 Organização curricular: competências integradoras da formação pedagógica acadêmico-profissional

No cenário da magistratura, com base nas explanações dos docentes-magistrados, o currículo poderá ser organizado orientado por competências integradas vinculadas aos saberes *para ensinar* [formação pedagógica - engloba as dimensões técnica, política, ética, estética da competência- listadas por Rios (2010) e que surgiram nos dados tabulados] e aos saberes *a ensinar* (RIOS, 2010, 91) que são relacionados às matérias nos meios acadêmicos e profissionais. Na formação profissional, o docente-magistrado precisa desenvolver competências para:

[...] ser capaz de formular e implementar novas metodologias de ensino na formação inicial e continuada da magistratura. O desafio é sair do formato de palestras e cursos meramente teóricos para ações educacionais voltadas para a prática e o saber-fazer.

Para isso o formador precisa conhecer os modelos de aprendizagem. Deve saber planejar, executar e avaliar as ações educacionais destinadas aos magistrados. Além disso, dominar a metodologia de estudos de casos, saber selecionar e utilizar os casos reais nas atividades de ensino, transpondo a teoria para casos práticos e situações reais. Compreender o sistema de justiça e saber fazer as conexões de uma área específica com o todo. Aplicar na formação de magistrados os aspectos fundamentais da educação de adultos. Planejar, coordenar e avaliar programas de ensino. Saber utilizar a tecnologia nas atividades de ensino. Ser capaz de se comunicar atentando para os aspectos éticos da relação formador-formando (Docente-magistrado Diretor-Presidente da Instituição “C”)

De forma análoga foram as opiniões dos entrevistados das Instituições “A” e “B” ao revelarem que as competências do docente-magistrado são: “As mesmas que se exigem dos professores em geral, somando-se o conhecimento prático - experiência que é o componente de maior interesse para a formação de magistrados”. (Docente-magistrado Diretor-Presidente da Instituição “B”). Nesse sentido, o representante da Instituição “A” reafirmou e acrescentou que as competências e atividades são: “Basicamente, as mesmas do docente não-magistrado (projeto de curso, elaboração de material didático, etc.), mas voltadas, em todo o itinerário formativo, para a prática profissional do aluno”. (Docente-magistrado Coordenador de Cursos da Instituição “A”)

O quadro do Apêndice D e o número 6 trazem informações sobre os saberes e as competências a serem consideradas no currículo do magistrado-docente em espaços acadêmicos e profissionais, com as devidas contextualizações. Os dados empíricos (transpostos das entrevistas e dos questionários) apontam para as competências que os docentes magistrados precisam desenvolver que, em geral, são referentes à preparação de plano de aula, participação da elaboração, execução e avaliação dos projetos educacionais e avaliação das atividades dos estudantes.

O trabalho docente provoca reflexões no sentido de mudanças - seja na vida do docente ou na vida das pessoas que estão à sua volta e, conseqüentemente, na educação e na sociedade. Isso implica uma formação teórico-prática com foco no desenvolvimento de competências para a reflexão constante que leve à atuação com desenvoltura diante das situações surgidas no cotidiano da sala de aula, como por exemplo saber comunicar-se, desenvolver uma postura humilde na compreensão da sua constante condição de aprendiz, sem, com isso, esquivar-se da responsabilidade de saber posicionar-se diante dos desafios da profissão em prol da transformação rumo à humanidade. Isso pode ser depreendido das falas dos docentes-magistrados (como, por exemplo, as dos docentes 21, 51 e 52 citadas na seção 3.3.4) ao externarem as incumbências e competências a eles vinculadas no ato de ensinar.

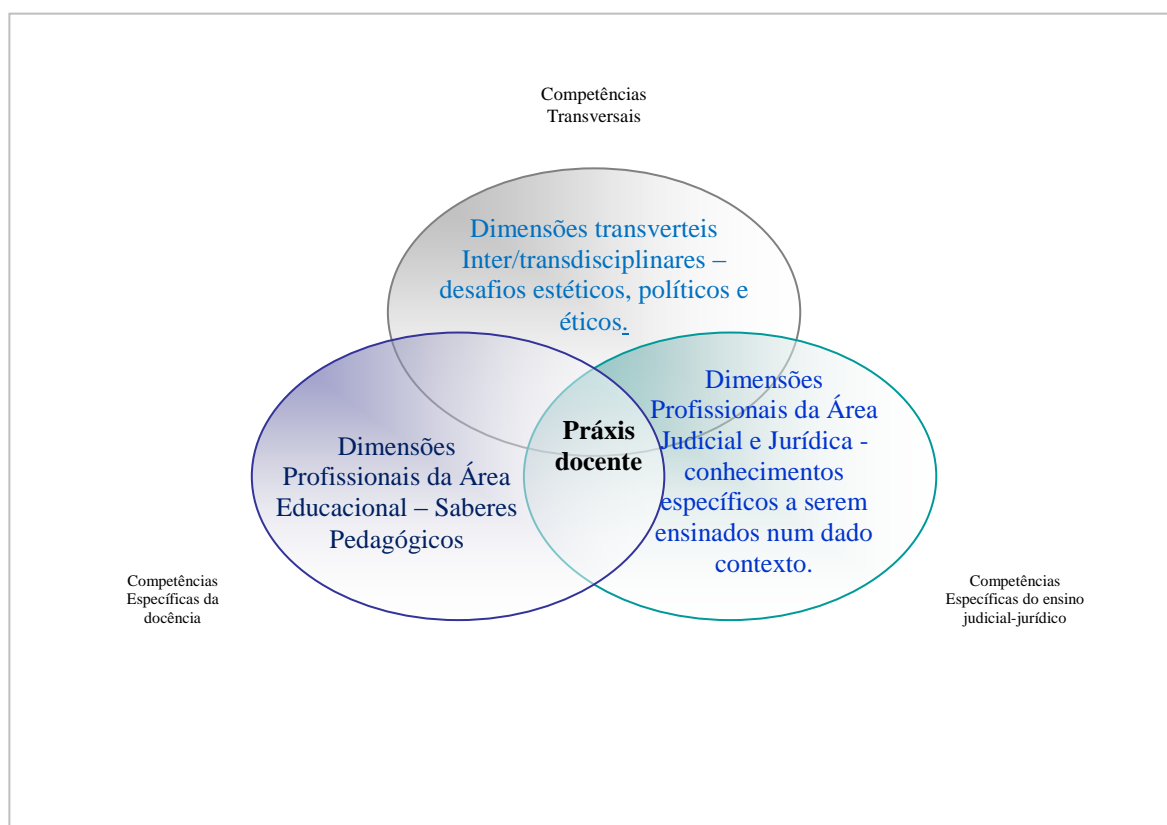
Conseqüentemente, a formação pedagógica destinada aos referidos docentes, na lógica

de currículo integrado defendida por Santomé (1998) e com base nas reflexões dos interlocutores da pesquisa, deve ser focada na solução de problemas. Momento no qual o docente-magistrado deve ser motivado a desenvolver competências didáticas - para saber trabalhar com situações problematizadas e forjadas na realidade do discente. Assim deve ser implementado currículo integrado, organizado por competências: de forma relacionada às incumbências pertinentes aos referidos profissionais para a prática educacional nos espaços acadêmicos e profissionais, como foi demonstrado no gráfico nº 6 (na seção 3.3.4).

#### 4.3.2.5 Desenvolvimento e metodologias para ações de integração - entre saberes e instituições

No cenário da magistratura a necessária formação pedagógica do docente é justificada devido à lacuna dessa dimensão formativa na formação inicial e continuada. No caso do magistrado, a ausência da primeira formação é explicada pela graduação como operador do Direito, que ocorre em curso de bacharelado. Essa situação pode ser amenizada com a formação continuada (e em serviço) com foco na prática do ensino nos âmbitos acadêmico e profissional. A Figura nº 2, a seguir, traz um panorama que nos permite visualizar a pretensa interligação.

**Figura 2 - Competências Integradoras do Currículo da Formação Docente - na Magistratura**



Numa visão sistêmica e integral da formação, a práxis docente ocorre em três dimensões que se interligam por saberes interdisciplinares. Isso, na prática, significa dizer que ao ensinar há uma fusão de várias dimensões de saberes que o professor aciona para a prática educativa, garantir a aprendizagem. Esse movimento não ocorre de forma linear; mas, com algum nível de integração entre os saberes que permeiam as atividades inerentes o ato de ensinar. Isso é o que podemos depreender quando Tardif (2012) explica que os professores ensinam mobilizando saberes plurais sociais.

Associada a essa reflexão, o desenvolvimento curricular implica atenções à situação da docência em cada âmbito de ensino, principalmente, quanto à questão da autonomia do professor que, conseqüentemente, irá repercutir na qualidade do trabalho pedagógico da escola. Em relação à autonomia docente, no campo da magistratura, foi relatado que há:

[...] uma liberdade excessiva, que, se por um lado propicia imensa autonomia para o docente, por outro lado deixa se esvaír a oportunidade de estabelecimento de um currículo que espelhe as reais necessidades institucionais, que sequer vejo identificadas. Por outro lado, esta liberdade se reflete também nos métodos pedagógicos, adaptados ao perfil do docente, e não das necessidades institucionais e de motivação do público formando (Docente-magistrado38 JF-MG)

Existem facetas da autonomia que devem ser observadas no desenvolvimento curricular, pois podem influenciar no processo de integração de forma efetiva entre saberes e ações institucionais. No caso da magistratura, podem ser viáveis ações como reunião da equipe administrativa, pedagógica e docente para debater e concretizar as possíveis ações relativas à formação docente, de forma cooperativa, compartilhando conhecimentos e ações entre departamentos, por exemplo, e entre instituições de ensino - por meio de trabalhos conjuntos, ou por meio de acordos técnicos entre universidades e escolas judiciais/de magistratura, por exemplo.

É possível propor um currículo integrado por eixos teórico-práticos que associem a formação pedagógica aos saberes dos programas curriculares dos espaços acadêmicos e profissionais no âmbito da magistratura. Para isso, é “[...] imprescindível a abordagem de casos práticos, que deem noções empíricas aos estudantes” (Docente-magistrado20 JE-PR). Além disso, “[...] qualquer aula de direito deve correlacionar a teoria com casos práticos” (Docente-magistrado41 JE-SP). Logo, o uso de estudo de casos no ensino jurídico deve permitir a integração de conteúdos específicos, disciplinares, temáticas variadas da formação do docente com assuntos transversais e relacionados à área jurídica. Isso pode ser concretizado:

Dando ênfase aos conteúdos transdisciplinares, já que no campo jurídico os juízes são muito bem preparados. Fundamentalmente estabelecendo o conteúdo de humanismo e ética como norteadores de todos os demais conteúdos. A metodologia deve ser participativa, tendo como foco do processo de formação o formando, e não o formador (Docente-magistrado<sup>38</sup> JF-MG).

Para tanto, o desenvolvimento curricular deve partir de metodológicas coerentes com a abordagem pedagógica defendida no PPP. Nesse caso, uma proposta metodológica e avaliativa pautada em estudos de casos, ou qualquer outra metodologia teórico-prática, significa, no contexto jurídico, proporcionar uma formação na qual o docente-magistrado tenha condições de, na condição de ator da própria formação, junto com o formador e equipe pedagógica, ser autônomo para apresentar os problemas, debater e analisar as soluções relativas ao processo de ensino e aprendizagem, inclusive da própria formação. E, nesse trajeto, seja motivado e apoiado institucionalmente.

#### 4.3.2.6 Avaliação - de todos e por todos

A avaliação é uma ação necessária à qualidade e sucesso da formação, bem como para direcionar o processo de ensino e aprendizagem calcado na estrutura curricular.

Como discorre Santomé (1998): “[...] é preciso dedicar muita atenção às estratégias de avaliação. Muitas vezes, a forma de avaliação leva ao fracasso todo o projeto.” (p.256). Por isso, são imprescindíveis os “métodos de avaliação do aprendizado” (Docente-magistrado<sup>27</sup> JE-RO). A avaliação da aprendizagem é considerada uma importante dimensão da formação e deve ser planejada de forma coerente com a proposta formativa, de acordo com as finalidades/metaboljetivos propostos, para isso:

É preciso desmistificar a avaliação. O formador precisa conhecer os diversos tipos de avaliação e sua utilidade. A avaliação de aprendizagem precisa deixar de ser um tabu. É preciso divulgar a existência da avaliação formativa que tem como principal objetivo auxiliar o formador no acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do formando. Hoje avaliação é vista apenas como meio de classificação e estabelecimento de *rankings* (Docente-magistrado Diretor-Presidente da instituição “C”)

O ideal é que o projeto de formação englobe aspectos gerais da avaliação com os seguintes enfoques:

- autoavaliação do docente formando – avaliação realizada por ele mesmo durante e ao final do processo formativo;
- avaliação de aprendizagem – avaliação do docente formando pelo professor

formador;

- avaliação do professor formador pelo professor formando – indicada para o aluno avaliar os pontos fortes e fracos do processo de ensino e aprendizagem e proceder com sugestões de mudanças.
- autoavaliação do professor formador – com base na avaliação do professor formando, o professor formador deve analisar a efetividade das práticas pedagógicas mobilizadas no processo de ensino e aprendizagem;
- avaliação da ação formativa/do currículo – a ser realizada por formandos, formadores e instituições.

Da mesma forma como se destaca a relevância da avaliação de aprendizagem, o projeto curricular que orienta a formação docente também deve ser objeto de avaliação. Nas duas situações a finalidade da avaliação deve ser a garantia da aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

#### 4.3.2.7 Condicionantes e possibilidades para a concretização curricular

De acordo com Sacristán (2000), a elaboração curricular não se restringe à seleção de conteúdos, à definição de carga horária, de uma programação disciplinar ou em um simples planejamento técnico para o desenvolvimento de competências profissionais. Uma organização planejada na prática e para a práxis dos sujeitos educacionais dever ser constituída dentro de um plano maior, que parta de uma concepção educacional, curricular, de ensino e aprendizagem, da percepção dos sujeitos - considerando seus contextos sociais, suas identidades, suas necessidades, seus desafios e dificuldades. É preciso um desenho curricular que perceba os sujeitos como eles são, que ouça e considere o que pensam e o que sabem, antes de fazê-los seguir prescrições. Pois,

As prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas. O próprio nível de formação do professor e as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000, p.105).

Isso não quer dizer que o currículo prescrito da formação docente seja algo negativo. Ao contrário, é positivo na medida em que apresenta caminhos, consolida ações, oficializa intenções, como explica o mesmo curricularista: “Em todo sistema educativo, [...], existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à

escolaridade obrigatória” (SACRISTÁN, 2000, p.104).

Com base nisso e no que explica Santomé (1998), na implementação de um projeto de currículo integrado é preciso avaliar os condicionantes que podem impedir a efetivação curricular. Nos discursos dos docentes foram observados aspectos oriundos das condições e relações de trabalhos a seguir descritos:

- **Aspectos limitadores:** i) tempo disponível (compatibilização entre docência e magistratura); ii) preconceitos em relação à docência; iii) falta de incentivos à formação; iv) polivalência (intensificação do trabalho nos tribunais e devido dupla jornada); v) ações formativas fragmentadas desvinculadas da experiência/trabalho/contexto.
  
- **Aspectos incentivadores:** i) dispensa do trabalho judicante para capacitação docente; ii) contabilização do tempo dedicado na docência; iii) compatibilidade de carga horária; iv) estímulo permanente para atualização e aperfeiçoamento; v) oportunidade de atualização teórico-prática; vi) proximidade do judiciário com a vida acadêmica. vii) possibilidade de inovação/mudanças/pensamento crítico/desenvolvimento pessoal/espiritual e profissional.

A proposta curricular da formação dos docentes-magistrados deve considerar os condicionantes que irão impactar na concretização da referida ação e, de forma vinculada ao projeto de educação mais amplo. Com base nisso, devem ser traçadas estratégias curriculares no cenário da magistratura e, nesse sentido:

A formação de formadores deve ser uma política institucional do Judiciário, pois não haverá escolas produzindo resultados satisfatórios em termos de formação inicial e continuada se não houver um investimento maciço para o preparo dos professores. Não se fará uma nova escola com os velhos métodos. [...]

O magistrado deve ter a oportunidade de se afastar do trabalho para passar por essa formação e as instituições devem fornecer todos os meios necessários para isso.

Um programa unificado de formação de formadores, para toda a magistratura, coordenado pelas escolas nacionais, certamente redundaria na melhor utilização de recursos e maior alinhamento entre as instituições. (Docente-magistrado Diretor-Presidente da Instituição “C”).

Associado ao que foi explicitado pelo entrevistado da Instituição “C”, talvez uma possibilidade para facilitar a formação docente, sem um afastamento prolongado do magistrado

e, ao mesmo tempo, de forma contínua e com curta carga horária - como defenderam os docentes participantes da pesquisa - seja a previsão da formação profissional do magistrado-docente nos planejamentos estratégicos institucionais com estabelecimentos de critérios instituídos em conjunto com os sujeitos diretamente envolvidos no referido processo formativo.



## **5 DESFECHOS DO DEBATE: FORMAÇÃO DOCENTE NA MAGISTRATURA - PRÁXIS CURRICULAR A CONCRETIZAR**

Num filosofar pautado na *práxis criativa* (cujo processo não exclui a *práxis reiterativa*), com inspiração em Vázquez (2011), confirmamos e reafirmamos, com base nos interlocutores da pesquisa, que a docência, como um ofício, exige uma habilitação profissional - que se adquire na formação inicial e continuada, momentos que oportunizam a constituição dos conhecimentos profissionais específicos da docência. Essa, por sua vez, tem os saberes ampliados, identificados e caracterizados na prática profissional. Na práxis da aula, na interação com os alunos, o professor aciona saberes que não se limitam a aplicações técnicas do conhecimento. Deve saber utilizá-lo de forma crítica, comprometida e transformá-lo em um saber que, como explica Tardif (2012), é complexo, envolve diversos e diferentes conhecimentos. O ato de ensinar é uma práxis dotada de intenções e que deve ser articulado ao contexto dos sujeitos educacionais no processo de interação, mediação pedagógica - quando o professor promove, por meio de suas atitudes e comportamentos a relação cognitiva e didática entre o estudante e o currículo (objeto de conhecimento) num processo de desenvolver “saberes para ensinar” e a “saberes a ensinar” (RIOS, 2010) conhecimentos variados.

O debate proporcionou reflexões sobre a necessidade de formação pedagógica específica do professor atuante no ensino superior e apontou contribuições curriculares nesse sentido, com base no contexto do docente-magistrado, com atenções às brechas da LDB 9394/96 (art. 66).

A docência na magistratura tem sua especificidade nos cenários de ensino acadêmico (universitário) e profissional (Escolas de Governo no setor Judicial). É caracterizada como atividade relevante para a atualização do magistrado na dupla jornada profissional, oportuna para dar visibilidade à magistratura e aproximar a justiça da sociedade. Além disso, contribui com a mudança de cultura do judiciário frente à sociedade e vice-versa.

A formação docente no âmbito da magistratura situa-se como espaço de duplo desenvolvimento: do docente que é magistrado - logo, do juiz (no papel de professor) e do professor (no papel de juiz). Implica ganho social - os espaços acadêmicos (sociedade) têm seus conhecimentos renovados com os saberes da prática judicante, o que é essencial à formação dos futuros profissionais operadores do Direito.

A docência por magistrados se encontra condicionada à intensificação e à precarização do trabalho devido à polivalência, à limitação do tempo destinado à formação e à própria desvalorização da atividade docente, relegada a segundo plano, devido aos imperativos da

atividade judicante que cobra do juiz presteza, agilidade, celeridade, efetividade, bastante trabalho, conhecimento e contínua formação. Situação essa que demanda estratégias institucionais em prol da formação docente, de forma condizente com a qualidade do ensino.

O currículo da formação docente na magistratura tem relevo na habilitação do professor a fim de que sua compreensão e atuação sejam munidas de saberes e tecnologias que fundamentem didática, pedagógica e eticamente o seu ofício - de caráter político e social. Para isso, os conhecimentos acadêmicos, profissionais e pedagógicos, que compõem o currículo da formação continuada em serviço no âmbito da magistratura, são de natureza acadêmico-profissional e demandados na ação do docente-magistrado no ensino jurídico e judicial. Razão pela qual o currículo da formação docente na magistratura deve ser estruturado na (e para a) práxis docente, de forma a integrar competências inerentes aos saberes *para ensinar* e saberes *a ensinar*.

O debate apontou para uma organização curricular integrada, sistêmica, interdisciplinar com a união, em forma de eixos, de saberes/competências da área pedagógica (conhecimentos sobre teorias educacionais, avaliação, didática, metodologias de pesquisa, e outros inerentes à prática pedagógica) com saberes acadêmicos (vinculados às matérias a serem ensinados nos Cursos de Direito, como Direito Constitucional, Processual, entre outras) e com as temáticas da formação profissional dos magistrados (hermenêutica jurídica, relação entre Economia e Direito, perfil litigante entre outros assuntos).

A concretização desse currículo faz-se na prática, como discorre Sacristán (2000), fundamentado nos saberes docentes, conforme Taridf (2012) numa proposta de integração, com inspiração em Santomé (1998), que requer trabalho coletivo, como explica Borges (2011), e constante (re)pensar a prática com base nas mudanças ocorridas na sociedade, inclusive do próprio pensamento, como fala Morin (2013) e Moraes e Mendes (2008). Ação relevante para a constituição de um perfil docente como agente social, como pontua Veiga (2010), para práxis pedagógica criativa, como expõe Vázquez (2011), que se dá com o diálogo e compromisso social, como defende Freire (2011), Saviani (2008) e educadores que pensam semelhante.

O estudo sinalizou a necessidade de um currículo oficial, prescrito, flexível, contextualizado nas necessidades formativas dos docentes-magistrados que apontaram para saberes de cunho docente-judicante. Tal ação poderá ser concretizada com as contribuições deste trabalho e tessituras, nos cenários institucionais, de um Projeto Pedagógico Acadêmico-Profissional integrado por conteúdos/temáticas que contemplem a especificidade do conhecimento jurídico e pedagógico.

As reflexões no percurso do estudo levaram a crer que a integração entre cenários

acadêmicos e profissionais - que poderiam ocorrer por meio de acordos de cooperação, por exemplo - pode ser uma prática proveitosa para a formação do docente-magistrado.

Com o propósito de contribuir para novas pesquisas de professores e pesquisadores, no campo do currículo e da formação de professores em espaços acadêmicos e profissionais, é que este estudo foi realizado, com sustentação teórico-prática e procurando evidenciar a importância do protagonismo do docente na práxis curricular da própria formação. Nesse percurso, os interlocutores da pesquisa nos permitiram analisar os conhecimentos acadêmicos, profissionais e pedagógicos que compõem o currículo da formação continuada em serviço no âmbito da magistratura, demandados à ação docente do docente-magistrado, embora institucionalmente ainda não exista um currículo prescrito formalizado.

Finalizamos este debate com a expectativa de que as sinalizações com ele proporcionadas - sobre o currículo da formação docente no âmbito da magistratura - contribuam com o trabalho dos entes responsáveis pela formação dos magistrados brasileiros e inspirem novas pesquisas relacionadas ao tema.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Elizete Lanzoni. Ensino jurídico como fonte de direito: uma abordagem crítica sobre o espaço universitário. In: CERQUEIRA, Daniel Torres; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium, 2008.

ALMEIDA JÚNIOR, Fernando Frederico de. Os atuais objetivos do ensino de direito no Brasil. In: CERQUEIRA, Daniel Torres; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium, 2008.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.38-67.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; LDA, 2011.

BASTOS, Cleverson Leite; KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996. (v. IV da edição inglesa).

BITTENCOURT. Edgard de Moura. **O Juiz**. 3. ed. Campinas: Millennium, 2002.

BOCK. Silvio Duarte. **Orientação Profissional: a abordagem sócio-histórica**. Silvio Duarte Bock: - São Paulo: Cortez, 2002.

BOLIVAR, Antônio. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Antônio Bolivar (Dir.); tradução de Gilson César Cardoso de Souza. - Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo, cultura e docência: uma tríade integrada. In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos (Orgs.). **Escola, currículo e cultura, ensino/aprendizagem, psicologia da educação, trabalho e movimentos sociais**. Brasília: Liber Livro; ANPEd, 2008.

\_\_\_\_\_. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_13.07.2010/art\\_39\\_.shtm](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/art_39_.shtm)>. Acesso em: 02 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Resolução nº 34, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o exercício de atividades do magistério pelos integrantes da magistratura nacional. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/atos-normativos?documento=198>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Resolução nº 106, de 6 de abril de 2010**. Dispõe sobre os critérios objetivos para aferição do merecimento para promoção de magistrados e acesso aos Tribunais de 2º grau. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/atos-normativos?documento=168>. Acesso em: 20 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Resolução nº 111, de 06 de abril de 2010**. Institui o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário -CEAJud e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/atos-normativos?documento=130>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Resolução nº159 de 17 de outubro de 2012**. Dispõe sobre as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/atos-normativos?documento=972>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n.º 45, de 30 de dezembro de 2004**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc45.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc45.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (Enfam). **Resolução n.º 3, de 4 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre o curso oficial para ingresso, o curso de formação inicial e os cursos de aperfeiçoamento para fins de vitaliciamento, promoção e formação continuada na carreira da magistratura. Disponível em: <http://www.Enfam.jus.br/wp-content/uploads/2014/02/RESOLU%C3%87%C3%83O-3.2013.pdf> . Acesso em: 06 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho (Enfam). **Resolução n.º 2, de 28 de setembro de 2011**. Dispõe sobre a contratação e a retribuição financeira pelo exercício de atividade docente no âmbito da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados e Escolas Judiciais a ela vinculadas e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.stj.jus.br/portal\\_stj/publicacao/download.wsp?tmp.arquivo=2242](http://www.stj.jus.br/portal_stj/publicacao/download.wsp?tmp.arquivo=2242)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho (Enamat). **Resolução n.º 6/Enamat, de 1º de julho de 2010. Boletim Interno [do] Tribunal Superior do Trabalho**, Brasília, n. 27, 9 jul. 2010, p.6-7 da Resolução nº 06/2010.

\_\_\_\_\_. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho (Enamat). **Programa Nacional de Formação Inicial de Juízes do Trabalho 2012-2013**. Disponível em: <http://www.enamat.gov.br/wp-content/uploads/2012/10/PNFI-2012-2013-B-VERS%C3%83O-para-IMPRESS%C3%83O.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho da Justiça Federal (Brasil) (CJF). **Resolução nº 233 de 04/03/2013**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Aperfeiçoamento e Pesquisa para Juízes Federais - PNA e dá outras providências. Publicado em 07/03/2013. Disponível em: <http://www2.cjf.jus.br/jspui/bitstream/handle/1234/46640/Res%20233-013.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 20 de dez. 13.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei Orgânica da Magistratura Nacional (LOMAN)**. Lei Complementar nº 35, de 14 de março de 1979. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp35.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp35.htm)>. Acesso em: 02 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Código de Ética da Magistratura**. Publicado no DJ, páginas 1 e 2, do dia 18 de setembro de 2008. Disponível em: [http://www.cnj.jus.br/images/programas/publicacoes/codigo\\_de\\_etica\\_da\\_magistratura\\_nacional.pdf](http://www.cnj.jus.br/images/programas/publicacoes/codigo_de_etica_da_magistratura_nacional.pdf)>. Acesso em: 05 fev. 2014.

CARLINI, Angélica. O professor de direito: perspectivas para a construção de uma identidade docente. In: CERQUEIRA, Daniel Torres; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium, 2008

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1985.

CLOSS, Darcy. **Bibliografia básica para o ensino e pesquisa nas Escolas de Magistratura. Poder Judiciário**. Brasília: Superior Tribunal de Justiça, 2008.

ESCOLA NACIONAL DA MAGISTRATURA (ENM). **Escolas no Brasil**. Disponível em: [http://www.enm.org.br/?secao=escolas\\_brasil&top=3](http://www.enm.org.br/?secao=escolas_brasil&top=3)>. Acesso em: 27 jul. 2013.

FRAGALE FILHO, Roberto. Aprendendo a ser juiz: a contribuição de uma escola judicial. **Revista Ética e Filosofia Política**, n. 12, v. 2, jul. 2010. Disponível em: [http://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2010/06/12\\_2\\_fragale5.pdf](http://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2010/06/12_2_fragale5.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2013.

FREIXO, Manuel João Vaz. **Metodologia Científica. Fundamentos Métodos e Técnicas**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

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

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-113.

GATTI, Bernadete A. BARRETO, Siqueira de Sá. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Bernadete Angelina Gatti. Elba Siqueira de Sá Barreto. Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. - Brasília: UNESCO, 2011. 300P.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2011.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história.** 12. ed. Trad. de Attílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUIMARÃES, Marco Antônio Barros. Formação e aperfeiçoamento da magistratura brasileira: uma dimensão curricular na busca pela humanização efetiva no Poder Judiciário. **Revista Justiça e Educação**, v. 1, n. 1, jul.-dez. 2012.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário.** Brasília: Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. (Série Planejamento de pesquisa nas Ciências Sociais, nº 1).

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

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

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. Técnicas para a evolução do modelo pedagógico tradicional dos cursos de direito. In: CERQUEIRA, Daniel Torres. CARLINI, Angélica. ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs). **180 anos do ensino jurídico no Brasil.** Campinas: Millennium, 2008.

MENEZES, José Rafael de. **As virtudes do Juiz professor de Direito.** 2000. Disponível em: <<http://rafaeldemenezes.adv.br/artigo/As-Virtudes-do-Juiz-professor-de-direito/23>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MORAES, Germana de Oliveira Moraes; MENDES, Ana Stela Vieira. A crise do ensino jurídico à crisálida da ética transdisciplinar: a metamorfose em direito do amor e da Solidariedade através da formação jurídica. **Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI**, Brasília, 20-22 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. Germana de Oliveira Moraes. **Los planes de formación y capacitación de las juezas y jueces en la UNASUR: balance y perspectivas para un continente en cambio**. Seminario taller internacional Los planes de formación y capacitación de los jueces en la UNASUR. Escuela de Constitucionalismo y Derecho de la Escuela de Constitucionalismo y Derecho del Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), Universidad de Postgrado del Estado del Ecuador. Quito, el 28 y 29 de noviembre de 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 2012.

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

MOROZ, Melanina; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2006.

NALINI, José Renato. **Recrutamento e preparo de juízes na Constituição do Brasil de 1988**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999.

OLIVEIRA, André Macedo de. **Ensino Jurídico: diálogo entre teoria e prática**. André Macedo de Oliveira. Porto Alegre - RS. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Roberto Lyra Filho: a importância de sua obra na história do ensino do direito brasileiro. In: CERQUEIRA, Daniel Torres; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SADEK, Maria Tereza. BENETI, Sidnei Agostinho. FALCÃO, Joaquim. **Magistrados: uma imagem em movimento**. Maria Tereza Sadek. Sidnei Agostinho Beneti. Joaquim Falcão. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 140p.



SALGADO, Gisele Mascarelli. **Desafios das disciplinas zetéticas no ensino do Direito brasileiro moderno**. Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIV, n. 89, jun. 2011. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=9643](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9643)>. Acesso em 27 jul. 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

\_\_\_\_\_. **O curriculum oculto**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS FILHO, José C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio A. Sánchez (Org). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Questões da Nossa Época; v.42. p.13-59.

SANTOS, E. S. **Educação jurídica no Brasil: gênese histórica e suas repercussões pedagógicas**. 2011. Disponível em: <[http://biblioteca.unisantos.com.br/tede/tde\\_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=337&processar=Processar](http://biblioteca.unisantos.com.br/tede/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=337&processar=Processar)>. Acesso em: 02 mar. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. Demerval Saviani. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Demerval Saviani. 3. ed. rev. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. São Paulo: Papirus, 2003.

SILVEIRA, Daniel Barile da. **Patrimonialismo e burocracia: uma análise sobre o poder judiciário na formação do estado brasileiro**. 2006. 301 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/3400>>. Acesso em: 02 mar. 2013.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EdUFBA, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. São Paulo: Vozes, 2011.

TARGA, Maria Inês Correa de Cerqueira César. **Diagnóstico das escolas de magistratura existentes no Brasil**. Encontro Nacional dos Diretores das Escolas de Magistratura. Mangaratiba-RJ, 18-20 ago. 2005. Disponível em: <[http://www.amb.com.br/index.asp?secao=artigo\\_detalle&art\\_id=861](http://www.amb.com.br/index.asp?secao=artigo_detalle&art_id=861)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Formação de Juizes do Trabalho no Brasil após a Constituição Federal de 1988:** a Escola da Magistratura da Justiça do Trabalho da 15ª Região. 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

TEIXEIRA, Sálvio de Figueiredo. As escolas judiciais no mundo contemporâneo. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, n. 149, ano 38, p.185-211, jan.-mar. 2001. Disponível em: <[http://bdjur.stj.gov.br/dspace/bitstream/2011/2066/1/As\\_escolas\\_Judiciais\\_do\\_mundo.pdf](http://bdjur.stj.gov.br/dspace/bitstream/2011/2066/1/As_escolas_Judiciais_do_mundo.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. A Escola Judicial no Brasil. In: TEIXEIRA, Sálvio de Figueiredo. **O Juiz:** seleção e formação do magistrado no mundo contemporâneo. Belo Horizonte: Del Rey, 1999.

VÁZQUEZ, Sánchez Adolfo. **Filosofía da praxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales (CLACSO); São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2010.

\_\_\_\_\_. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v.23, n. 61, pp.267-281, 2004.

\_\_\_\_\_; VIANA, Cleide Maria Quixadá (Orgs.). **Docentes para a educação superior:** Processos formativos. Campinas: Papirus, 2010.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores. Campinas: Papirus, 2011.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Público- alvo: docentes-magistrados atuantes nas Escolas Judiciais e de Magistratura

#### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Senhor (a) Docente-magistrado (a),

Sou pedagoga e servidora do Superior Tribunal de Justiça, realizando pesquisa vinculada ao Projeto de dissertação do Mestrado Acadêmico em Educação do PPGE-FE, orientado pela professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, apresentado à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade de Brasília.

Com a pesquisa, intitulada **A formação docente no âmbito da Magistratura: um debate curricular**, o objetivo geral é “**analisar os conhecimentos acadêmicos, profissionais e pedagógicos, que compõem o currículo da formação continuada em serviço no âmbito da magistratura, demandados à ação docente do docente-magistrado**”.

Em função do que foi exposto, solicito sua valiosa colaboração respondendo às questões apresentadas a seguir.

Esclareço que os dados individuais não serão divulgados. O (a) Senhor (a) não precisa se identificar, a não ser que deseje fazê-lo. O seu protagonismo nesta pesquisa é de grande relevância para contribuir com avanços nas pesquisas e estudos no campo curricular e da formação docente, principalmente no âmbito do Ensino Judiciário voltado aos magistrados.

Grata,

Marizete da Silva Oliveira

(61) 8120-7912

[marizete.oliveira@stj.jus.br](mailto:marizete.oliveira@stj.jus.br) ou [marizetsoliveira@gmail.com](mailto:marizetsoliveira@gmail.com)

#### I - DIMENSÕES E ESPECIFICIDADES DOS SABERES DOS DOCENTES-MAGISTRADOS

1. A docência na magistratura exige a mobilização de:
  - Saberes pedagógicos
  - Saber da área de formação profissional.
  - Saber disciplinar.
  - Saber curricular.
  - Saber experiencial
  - Outros conhecimentos: \_\_\_\_\_
  
2. Para ser professor, o magistrado deve estar preparado para:
  - Trabalhar e planejar em equipe.
  - Mediar situações de construção do conhecimento em ambientes presenciais e virtuais.
  - Desenvolver e realizar projetos educacionais, planos de aulas e instrumentos avaliativos.
  - Saber utilizar as tecnologias de informação e comunicação.
  - Conhecer e avaliar o currículo do curso com consciência das implicações deste na sala de aula.
  - Comprometer-se com projetos educacionais da instituição onde leciona.
  - Participar da gestão e das tomadas de decisão das instituições escolares onde leciona.
  - Outra(s) situação(ões): \_\_\_\_\_
  
3. Com formação voltada à atividade judicante, como aprendeu o ofício docente?
4. Como poderia caracterizar a docência exercida no âmbito da magistratura?
5. Em sua opinião, quais as implicações da docência na vida profissional do magistrado?

## II - CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE-MAGISTRADO NA MAGISTRATURA

6. No currículo da formação docente, o desenvolvimento das competências dos docentes-magistrados poderia convergir na direção da integração de qual(is) das seguintes dimensões:

- Técnica - a capacidade de lidar com conteúdos, conceitos, comportamentos e atitudes, e a habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos.
- Estética - diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora.
- Política - diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres.
- Ética - diz respeito à orientação da ação fundada nos princípios de respeito e de solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.
- Todas.
- Nenhuma.
- Outra(s): \_\_\_\_\_

7. Considera que as condições e possibilidades do trabalho dos docentes-magistrados para realizarem a formação continuada em serviço são favoráveis?

( ) Não. ( ) Sim.

Comente, caso queira:

8. Como o currículo da formação docente poderia ser planejado e praticado no âmbito da magistratura, em termos de carga horária, conteúdos, metodologias etc, com base na realidade do seu trabalho?

9. Quais conhecimentos, e outros elementos, considera fundamentais, que não poderiam faltar, em um currículo para a formação continuada em serviço para a efetividade do seu trabalho como docente?

## III - PERFIL DOCENTE

10. Gênero:

( ) Feminino ( ) Masculino

11. Faixa etária:

( ) Menos que 30 anos ( ) de 30 a 40 ( ) 41 a 50 ( ) 51 a 60 ( ) mais de 61

12. Atuação no âmbito da magistratura

Cargo: ( ) Juiz ( ) Desembargador ( ) Ministro

Justiça: ( ) Justiça Federal ( ) Justiça Estadual

Região: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

13. Possui graduação em:

( ) Direito. ( ) Filosofia ( ) Administração ( ) Sociologia ( ) Outra: \_\_\_\_\_

14. Tipo de pós-graduação:

( ) Não possui ( ) Especialização em: \_\_\_\_ ( ) Mestrado. Em: - \_\_\_\_ ( ) Doutorado.: \_\_\_\_ ( ) Outra: \_\_\_\_\_

15. Atua como docente em:

( ) Faculdades ( ) Escolas Judiciais/Magistratura ( ) Cursinhos ( ) Outra: \_\_\_\_\_

16. Atua como docente durante quanto tempo?

Menos de 1 ano ( ) 1 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) Mais de 15 anos

17. Atua como docente cumulativamente com o cargo de magistrado durante quanto tempo?

Menos de 1 ano ( ) 1 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) Mais de 15 anos ( )

18. O que motiva a docência na magistratura?

( ) Financeiro ( ) Prestígio ( ) Vocação ( ) Outros: \_\_\_\_\_

## IV - IDENTIFICAÇÃO (opcional)

19. Nome (opcional):

Instituição:

## V - CONSENTIMENTO DE DIVULGAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

20. O (a) Senhor (a) autoriza a divulgação das informações prestadas nesta entrevista?

( ) Sim. Fazendo referência ao nome do participante. ( ) Sim. Sem divulgar o nome. ( ) Não.

## APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS

Público-alvo: docentes-magistrados que são gestores/coordenadores educacionais atuantes nas Instituições Educacionais da Magistratura

### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Senhor (a) Magistrado (a) Diretor/Coordenador da... (Enfam/ENAMATt/ENM/CJF),

Sou pedagoga e servidora do Superior Tribunal de Justiça, realizando pesquisa vinculada ao Projeto de dissertação do Mestrado Acadêmico em Educação do PPGÉ-FE, orientado pela professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, apresentado à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade de Brasília.

Com a pesquisa, intitulada **A formação docente no âmbito da Magistratura: um debate curricular**, o objetivo geral é “**analisar os conhecimentos acadêmicos, profissionais e pedagógicos, que compõem o currículo da formação continuada em serviço no âmbito da magistratura, demandados à ação docente do docente-magistrado**”.

Em função do que foi exposto, solicito sua valiosa colaboração respondendo às questões apresentadas a seguir.

Esclareço que os dados individuais não serão divulgados. O (a) Senhor (a) não precisa se identificar, a não ser que deseje fazê-lo.

O seu protagonismo nesta pesquisa é de grande relevância para contribuir com avanços nas pesquisas e estudos no campo curricular e da formação docente, principalmente no âmbito do Ensino Judiciário voltado aos magistrados.

Grata,

Marizete da Silva Oliveira

(61) 8120-7912

[marizete.oliveira@stj.jus.br](mailto:marizete.oliveira@stj.jus.br) ou [marizetsoliveira@gmail.com](mailto:marizetsoliveira@gmail.com)

### I - TRABALHO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE NA MAGISTRATURA

1. Há exigências para o magistrado atuar como docente no ensino profissional e acadêmico? Em caso afirmativo, quais são?
2. Quais as atividades e tarefas escolares são inerentes ao trabalho do docente-magistrado?
3. Há documentos, normas, ou projeto pedagógico com direcionamentos para a organização curricular da formação do docente que atua na formação dos magistrados?
4. Que competências o magistrado precisaria desenvolver para ensinar?
5. Qual a sua opinião sobre diretrizes curriculares para a formação continuada em serviço dos docentes que são magistrados? Como ela ocorre, ou poderia ser implementada, no âmbito da magistratura? Quais conteúdos seriam basilares, qual carga horária, metodologia etc.?
6. Que condições e possibilidades são ofertadas aos docentes-magistrados para realizarem a formação continuada em serviço? Isso seria possível com um currículo integrado? Como?
7. Quais elementos considera fundamentais, que não poderiam faltar, hoje, em um currículo para a formação e prática de um corpo docente composto por magistrados, com base na sua realidade de trabalho?
8. Há algum outro aspecto sobre a formação docente no âmbito da magistratura que gostaria de abordar? Comente.

### II - PERFIL - FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Graduação \_\_\_\_\_ Período de conclusão \_\_\_\_\_.

Maior titulação \_\_\_\_\_ nome do curso \_\_\_\_\_. Instituição \_\_\_\_\_ Período de conclusão \_\_\_\_\_.

Cargo desempenhado: \_\_\_\_ Tempo de atuação no cargo: \_\_\_\_ Tempo de atuação no órgão: \_\_\_\_

### III - IDENTIFICAÇÃO (opcional)

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

### IV - CONSENTIMENTO DE DIVULGAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

O (a) Senhor (a) autoriza a divulgação das informações prestadas nesta entrevista?

( ) Sim. Fazendo referência ao nome da instituição e do participante.

( ) Sim. Sem divulgar os nomes da instituição e do entrevistado.

( ) Não.

## APÊNDICE C - ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

**Documentos analisados:**

1. CNJ - Resolução nº 159, de 17 de outubro de 2012 do Conselho Nacional de Justiça. Dispõe sobre as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário.
2. CNJ - Resolução nº 106, de 6 de abril de 2010. Dispõe sobre os critérios objetivos para aferição do merecimento para promoção de magistrados e acesso aos Tribunais de 2º grau.
3. CNJ - Resolução nº 111, de 06 de abril de 2010. Institui o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário -CEAJud e dá outras providências.
4. CNJ - Resolução nº 34, de 24 de Abril de 2007. Dispõe sobre o exercício de atividades do magistério pelos integrantes da magistratura nacional.
5. CJF - Resolução nº 233 de 04/03/2013. Dispõe sobre o Plano Nacional de Aperfeiçoamento e Pesquisa para Juízes Federais - PNA e dá outras providências.
6. Enfam-Resolução n.º 2, de 28 de setembro de 2011. Dispõe sobre a contratação e a retribuição financeira pelo exercício de atividade docente no âmbito da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados e Escolas Judiciais a ela vinculadas e dá outras providências.
7. Enfam- Resolução n.º 3, de 04 de dezembro de 2013. Dispõe sobre o curso oficial para ingresso, o curso de formação inicial e os cursos de aperfeiçoamento para fins de vitaliciamento, promoção e formação continuada na carreira da magistratura.
8. ENAMAT - Resolução nº 06/2010 - Diretrizes do Ensino a Distância.
9. ENAMAT - Programa Nacional de Formação Inicial de Juízes do Trabalho 2012-2013.
10. LOMAN - Lei Orgânica da Magistratura Nacional. Lei Complementar nº 35, de 14 de março de 1979.
11. Código de Ética da Magistratura. Publicado no DJ, páginas 1 e 2, do dia 18 de setembro de 2008.
12. Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Fixa diretrizes e bases da educação nacional.
13. Constituição da República Federativa do Brasil (Artigos 39; 93; 95)
14. Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004.
15. Programas e Planos de Cursos, destinados à formação de docentes no âmbito da magistratura - noticiados pela Enamat e Enfam.

**Objetivos:** escrever o referencial teórico e relacionar dados com os da pesquisa empírica. Identificar nos documentos disponibilizados, com base em roteiro desenvolvido pela Professora Lúvia Freitas Fonseca Borges na disciplina *Currículo: Fundamentos e Concepções*, e nos outros referenciais teóricos do trabalho para identificar e discutir elementos que explicitem como é (ou deve ser) estruturado o currículo para a formação continuada em serviço do magistrado que é docente no âmbito da

magistratura, tais como: Perfil de saída do formado ou da etapa de formação; Concepção de educação; Concepção de currículo; Organização curricular etc.

**Procedimentos:** foram selecionados (nos sítios institucionais) e analisados documentos com informações associadas à formação, ensino, instituições e trabalho docente na magistratura, bem como diretrizes nacionais sobre a docência no ensino superior.

**Conclusão:** O debate currículo foi possível com a integração de pesquisas teóricas, documentais e empíricas - com os professores que responderam aos questionários e às entrevistas. A pesquisa permitiu desvelar e analisar o currículo da formação dos docentes-magistrados - que deve ser composto por conhecimentos acadêmicos, profissionais e pedagógicos *para* ensinar e *a* ensinar nos espaços profissionais e acadêmicos.

APÊNDICE D - CONHECIMENTOS ACADÊMICOS, PROFISSIONAIS E PEDAGÓGICOS  
- QUE COMPÕEM O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA MAGISTRATURA

Conhecimentos acadêmicos, profissionais e pedagógicos - que compõem o Currículo da Formação Docente na Magistratura: nos espaços Acadêmicos-profissionais	
<b>Categoria do saber</b>	<b>Saberes relacionados</b>
<p><b>Saber da formação profissional (Pedagógica)</b></p> <p><b>Saberes Pedagógicos -para ensinar</b></p> <p>{Vinculados às ciências da educação e à ideologia pedagógica) (TARDIF, 2012, p.36-7)}</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Avaliação (mecanismos e técnicas);</i></li> <li>2. <i>Conhecimento didático-pedagógico;</i></li> <li>3. <i>Conhecimentos Pedagógicos;</i></li> <li>4. <i>Didática (técnicas de comunicação; técnicas de didática; planejamento de aulas);</i></li> <li>5. <i>Educação a Distância.</i></li> <li>6. <i>Educação Especial (convivência com o diferente, compreensão das deficiências dos alunos);</i></li> <li>7. <i>Gestão (e gestão em sala de aula)</i></li> <li>8. <i>Metodologia do Ensino Superior;</i></li> <li>9. <i>Metodologias de ensino (presencial e virtual) e pesquisa;</i></li> <li>10. <i>Noções de construção do conhecimento (foco na prática em sala de aula);</i></li> <li>11. <i>Pesquisa;</i></li> <li>12. <i>Planejamentos (geral e aulas);</i></li> <li>13. <i>Projeto de Pesquisa;</i></li> <li>14. <i>Psicologia da educação</i></li> <li>15. <i>Psicopedagogia;</i></li> <li>16. <i>Técnicas de análise crítica de conteúdos;</i></li> </ol>
<p><b>Saber da formação profissional -a ensinar</b></p> <p><b>Saberes específicos do (para o) trabalho judicante-jurídico</b></p> <p><b>Saberes acadêmicos e profissionais</b></p> <p>{Categorizados de acordo com as falas dos docentes-magistrados participantes da pesquisa empírica}</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Atualização jurisprudencial;</i></li> <li>2. <i>Conhecimento jurídico na área de atuação.</i></li> <li>3. <i>Dilemas das demandas coletivas;</i></li> <li>4. <i>Hermenêutica Jurídica;</i></li> <li>5. <i>Judicialização da vida social;</i></li> <li>6. <i>O papel do direito na solução de conflitos sociais e pessoais;</i></li> <li>7. <i>Perfil de litigantes;</i></li> <li>8. <i>Relação entre economia e direito;</i></li> <li>9. <i>Repercussão social e econômica das decisões judiciais;</i></li> <li>10. <i>Segurança pública;</i></li> <li>11. <i>Técnicas de equilíbrio psicossomático no trato com problemas presentes no Fórum, dentre outras;</i></li> <li>12. <i>Técnicas de estudos de caso;</i></li> <li>13. <i>Temas para a atividade do magistrado como, por exemplo, perfil de litigantes, o papel do direito na solução de conflitos sociais e pessoais, repercussão social e econômica das decisões judiciais, dilemas das demandas coletivas, judicialização da vida social, a relação entre economia e direito, etc.;</i></li> </ol>
<p><b>Saber disciplinar</b> -transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Direito Constitucional</i></li> <li>2. <i>Direito Processual</i></li> <li>3. <i>Direitos Humanos</i></li> </ol>



<p>faculdades de educação e dos cursos de formação de professores (TARDIF, 2012, p.38).</p> <p><b>Saberes acadêmicos e profissionais (a ensinar)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. <i>Economia</i></li> <li>5. <i>Específicos do ramo do Direito em que se desenvolve a docência</i></li> <li>6. <i>Filosofia do Direito;</i></li> <li>7. <i>História.</i></li> <li>8. <i>Psicologia (comportamental; para lidar pessoas; forense)</i></li> <li>9. <i>Sociologia.</i></li> </ol>
<p><b>Saber curricular</b> - programas escolares que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2012, p.38)</p> <p><b>Saberes acadêmicos e profissionais (para e a ensinar)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Consciência/instituição da função e do Poder em que atua;</i></li> <li>2. <i>Competências profissionais de todas as carreiras jurídicas;</i></li> <li>3. <i>Direito Constitucional;</i></li> <li>4. <i>Direitos Humanos;</i></li> <li>5. <i>Direito Processual;</i></li> <li>6. <i>Específicos do ramo do Direito em que se desenvolve a docência;</i></li> <li>7. <i>Conhecimento da jurisprudência atualizada dos tribunais em relação à área que o magistrado for dar aulas.</i></li> <li>8. <i>Planejamento estratégico e administrativo do judiciário.</i></li> </ol>
<p><b>Saber experiencial</b> - baseados no trabalho cotidiano no conhecimento do meio. Brotam da experiência e são por ela validados (TARDIF, 2012, p.38-9)</p> <p><b>Saberes acadêmicos e profissionais (para e a ensinar)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Conhecimento técnico (elaborações de atos, sentenças etc.);</i></li> <li>2. <i>Comunicação (entre as partes, colegas, outros meios);</i></li> <li>3. <i>Didática que deve conter uma sentença;</i></li> <li>4. <i>Interação (entre as partes, alunos, colegas, sociedade);</i></li> <li>5. <i>Psicologia forense;</i></li> <li>6. <i>Técnico-jurídico;</i></li> <li>7. <i>Casos práticos.</i></li> </ol>
<p><b>Transversais</b> - saberes relevantes que devem ser integrados aos outros nos diversos momentos da formação docente.</p> <p><b>Saberes acadêmicos e profissionais (para e a ensinar)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Conteúdos transdisciplinares;</i></li> <li>2. <i>Comunicação</i></li> <li>3. <i>Democracia;</i></li> <li>4. <i>Ética;</i></li> <li>5. <i>Humanismo e ética como norteadores de todos os demais conteúdos;</i></li> <li>6. <i>Relações humanas;</i></li> <li>7. <i>Temas interdisciplinares.</i></li> <li>8. <i>Informática/tecnologias.</i></li> <li>9. <i>Pensamento crítico.</i></li> <li>10. <i>Motivação.</i></li> </ol>

Fonte: Autora, 2013, com base nos dados da pesquisa empírica.